

A Leitura e a Literatura Infantil na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Vera Lúcia Correia Mota

Mestrado em

**Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico**



Ponta Delgada
2018

A Leitura e a Literatura Infantil na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

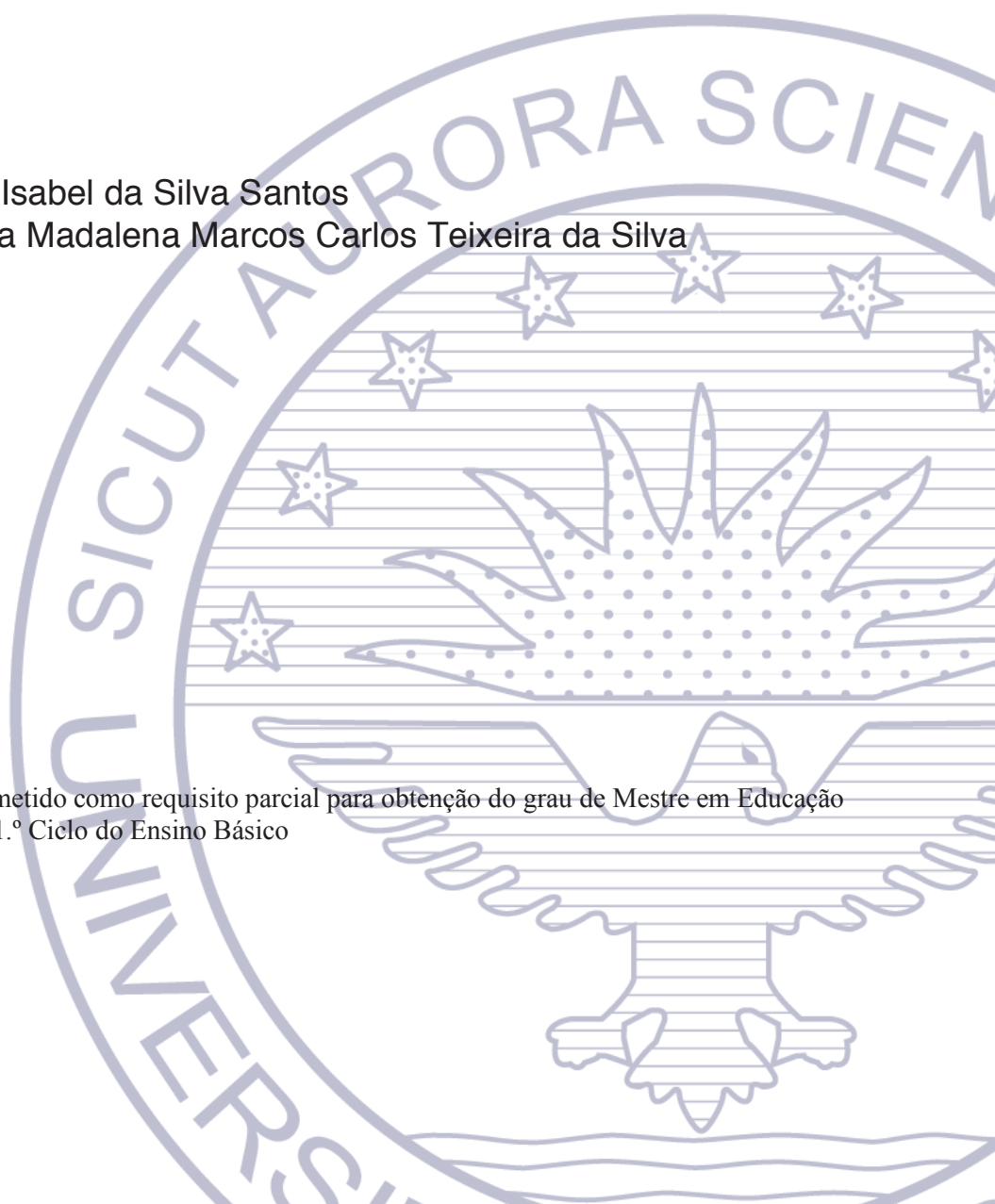
Vera Lúcia Correia Mota

Orientadoras

Prof.^a Doutora Ana Isabel da Silva Santos

Prof.^a Doutora Maria Madalena Marcos Carlos Teixeira da Silva

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



Agradecimentos

Há precisamente cinco anos iniciou-se uma grande jornada, durante a qual tive oportunidade de vivenciar experiências enriquecedoras que me fizeram crescer a nível profissional e pessoal. No entanto, todos essas experiências e conhecimentos que tive oportunidade de reunir só foram possíveis devido às pessoas que nestes momentos estiveram presentes e me auxiliaram e apoiaram, facultando-me um pouco do seu tempo e do seu saber.

Assim, tenho a agradecer:

- àquelas que me mostraram diariamente o seu amor genuíno pela profissão e, sem saberem, despertaram em mim a vocação para a docência. Um obrigada à minha primeira educadora, e, em especial, um muito obrigada à minha mãe que também é professora;
- a toda a minha família, pelo apoio constante na concretização deste sonho e por toda a ajuda que me facultaram nos muitos recortes para os estágios;
- ao meu namorado, pela paciência e pelas palavras de conforto, e aos pais dele, pelo apoio diário que me deram;
- às minhas queridas orientadoras, Professora Doutora Ana Isabel Santos e Professora Doutora Madalena Teixeira da Silva, pela disponibilidade, pelo apoio, pelo incentivo e pela força que sempre me transmitiram ao longo deste processo e de todo o curso. Mas, acima de tudo, agradeço pelas críticas construtivas e pelas aprendizagens enriquecedoras que me facultaram ao longo de toda a jornada. Como uma vez disse a uma das minhas orientadoras: «Estou aqui para aprender!»;
- a todas as crianças com quem contactei e trabalhei ao longo do meu percurso académico, que me desafiaram sempre a dar o melhor de mim; sem elas, nada disto seria possível;
- às minhas amigas pela sua amizade e por todos os momentos e palavras que me deram forças para continuar;
- à educadora e à professora cooperante, por terem partilhado a sua sala e as suas experiências de trabalho, possibilitando-me crescer enquanto pessoa e futura profissional;

- à D.^a Grimaneza e à D.^a Conceição que sempre estiveram disponíveis para me auxiliar, dando-me uma palavra amiga;
- a todos os professores que até hoje me inspiraram e acreditaram nas minhas capacidades, aumentando cada vez mais, em mim, o desejo e a paixão pela docência.

Como Saramago afirma (in *La Vanguardia*, 1997) «o outro é uma complementaridade que nos torna a nós maiores, mais inteiros, mais autênticos», o que me leva a declarar que qualquer pessoa que passe pela minha vida é sempre uma fonte de conhecimento que me faz crescer e tornar melhor.

Resumo

A literatura infantil, sendo um meio de desenvolvimento da criatividade e da imaginação nas crianças, proporciona inúmeros conhecimentos que as fazem sonhar e crescer, ao mesmo tempo que fomenta a sua formação leitora. A leitura não deve, por isso, ser imposta às crianças, mas promovida como uma atividade de carácter lúdico e prazeroso. A leitura, sendo um processo de compreensão do que está escrito, deve ser desenvolvida desde tenra idade, a partir do contacto com diversos suportes escritos. Nesse processo, a escola tem um papel fundamental quer a nível da aprendizagem da leitura, quer a nível da educação literária.

Assim, ao longo do trabalho analisaremos e refletiremos sobre as práticas educativas realizadas em contexto de estágio, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as quais viabilizaram a utilização de textos literários, integrando um conjunto de atividades, de modo a incrementar o gosto pela leitura e pela literatura infantil.

Além disso, como complemento, realizámos uma pequena investigação com o intuito de conhecer a importância que educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico dão à Educação Literária e como referem dinamizá-la na sua prática educativa.

Relativamente à prática pedagógica, concluímos que, em ambos os níveis educativos, os objetivos delineados foram atingidos com sucesso. Na Educação Pré-Escolar, as crianças frequentavam a área da biblioteca raramente e facilmente se distraíam aquando da leitura de contos; no entanto, ao longo do estágio o grupo evoluiu significativamente, indo ao encontro dos livros e explorando-os espontaneamente. No 1.º Ciclo, de uma forma geral, a turma apreciava o contacto com os livros. A introdução da área da biblioteca foi uma mais valia para que este contacto fosse diário. Apesar de o impacto ter sido bastante positivo nos dois níveis educativos, é essencial que haja uma continuidade no percurso de leitura das crianças.

Do estudo empírico realizado concluímos que a falta de recursos leva a que uma grande parte dos educadores e professores não promovam uma abordagem à Educação Literária tão rica quanto desejariam. Contudo, de uma forma geral, os educadores dizem fomentar uma Educação Literária mais sistemática e rica do que os professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: leitura; literacia; literatura infantil; fruição da leitura; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; questionários; profissionais.

Abstract

Children's literature, as a medium for the development of creativity and imagination of the children, provides innumerable knowledge that makes them dream and grow and, at the same time, encourages their reading skills. Reading should therefore not be imposed on children, but promoted as an activity of a playful and pleasurable character. Reading, as a process of understanding what is written, must be developed from this young age, through the contact with several written supports. In this process, the school has a fundamental role both in learning how to read and in literary education.

Thus, throughout the work we will analyze and reflect on the educational practices carried out in the context of the internship, in Preschool and in the primary school (1st to 4th grade), which enabled the use of literary texts, integrating a set of activities, to increase the taste for reading and children's literature.

In addition, as a complement, we carried out a small research with the purpose of understanding the importance that preschool teachers and primary school teachers give to Literary Education and how they introduced it in their educational practice.

Regarding pedagogical practice, we conclude that, at both levels of education, the objectives outlined were successfully achieved. In pre-school education, children rarely visited the library area and were easily distracted by the reading of short stories; nevertheless, throughout the project developed, the group improved significantly, proactively and spontaneously seeking and exploring the books at the end. In the primary school, in general, the class appreciated the contact with books. The introduction of the library area was key for the establishment of daily contact with them. Although the impact has been quite positive at both levels of education, it is essential that there is continuity in the reading path for children.

From this empirical study, we have concluded that the lack of resources means that a great part of the preschool teachers and primary school teachers do not promote an approach to Literary Education as rich as they would wish. However, in general, preschool teachers foster a more complete Literary Education than primary school teachers.

Keywords: reading; literacy; reading enjoyment Preschool Education; Primary School; questionnaires; professionals.

Abreviaturas e Siglas

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A1, A2, ... – Atividade 1, Atividade 2, ...

ex. - exemplo

E.M.R.C.- Educação Moral e Religiosa Católica

TPCA- Turmas com Projeto Curricular Adaptado

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo	iii
Abstract.....	v
Abreviaturas e Siglas.....	vi
Índice Geral.....	vii
Índice de Quadros.....	xi
Índice de Tabelas.....	xi
Índice de Gráficos	xii
Índice dos Anexos	xii
Índice dos Apêndices.....	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I.....	4
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. Literacia e Leitura: Princípios e Fundamentos da Educação Literária.....	4
2. A Literatura Infantil.....	11
3. O Educador/Professor enquanto mediador de leitura	16
4. A utilização do livro em contextos formais e não-formais.....	19
CAPÍTULO II	22
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR E ESCOLAR	22
1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	22
2. IMPLEMENTAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	25
2.1. Caracterização do contexto educativo.....	25
2.1.1 O meio envolvente	25
2.1.2. A Escola.....	26
2.1.3. A sala de atividades.....	27

2.1.4. Perspetiva da Educadora Cooperante sobre a Educação Literária.....	31
2.1.5. O grupo de crianças.....	32
2.2. A Ação Educativa em contexto de Educação Pré-Escolar.....	33
3. IMPLEMENTAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	62
3.1. Caracterização do contexto educativo.....	62
3.3.1. O meio envolvente.....	62
3.1.2. A Escola.....	63
3.1.3. A sala de aula.....	64
3.1.4. Perspetiva da Professora Cooperante sobre a Educação Literária.....	65
3.1.5. A turma.....	66
3.2. A Ação Educativa no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	66
CAPÍTULO III.....	92
BREVE ESTUDO SOBRE A UTILIZAÇÃO.....	92
DA LITERATURA INFANTIL.....	92
1. Contextualização do Estudo.....	92
2. Opções Metodológicas.....	93
3. Perspetivas Docentes acerca da Literatura Infantil na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	94
3.1. Caracterização dos participantes.....	94
3.2. Apresentação e Análise dos dados relativos à utilização da Literatura Infantil..	95
3.2.1. Análise das questões abertas.....	96
3.2.2. Análise das questões fechadas.....	98
4. Discussão e Conclusões.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
BIBLIOGRAFIA.....	112
ANEXOS.....	117
APÊNDICES.....	121

Índice de Figuras

Figura 1- Planta da sala de atividades.	28
Figura 2- Parâmetros de Martins e Santos (2005, p.63).	29
Figura 3- Hora do conto- Todos no sofá, de Luísa Ducla Soares (A7).	38
Figura 4- Reorganização da área da biblioteca- Parte 1 (A8).	40
Figura 5- Reorganização da área da biblioteca- Parte 2 (A8).	42
Figura 6- Visita de uma professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico (A9).	43
Figura 7- Dinamização da área da biblioteca (A10).	44
Figura 8- Dinamização da área da biblioteca (A10).	45
Figura 9- Visita de estudo à Tipografia Nova Gráfica (A11).	46
Figura 10- Consolidação dos conteúdos da visita de estudo (A10).	46
Figura 11- Produtos das crianças (A1).	47
Figura 12- Semana da Alimentação.	48
Figura 13- Hora do conto: Maria Castanha (A13).	49
Figura 14- Hora do conto: Chapeuzinho Vermelho (A16).	50
Figura 15- Hora do conto: Uma família diferente (A21).	51
Figura 16- Hora do conto: O rato do campo (A15).	52
Figura 17- Hora do conto: O livro da família (A17).	52
Figura 18- Hora do conto: A História do Natal.	52
Figura 19- Atividade «A nossa salada» (A2).	53
Figura 20- Receita de bolachas de castanhas (A14).	54
Figura 21- Materiais para a atividade 4.	54
Figura 22- Puzzle e correspondência entre determinada fruta e o seu nome (A4).	55
Figura 23- Construção de frases, a partir das imagens correspondentes (A18).	55
Figura 24- Associação de imagens às palavras correspondentes (A19).	56
Figura 25- Tentativas de escrita dos grafemas.	57
Figura 26- Dominó de associação de imagens às palavras correspondentes (A20).	57
Figura 27- Leituras imagéticas.	58
Figura 28- Planta da sala no início e final do estágio.	65
Figura 29- Diálogo e análise dos cuidados a ter com os livros (A1).	71
Figura 30- Introdução da casa da poesia (A6).	74
Figura 31- Atividade A caixa da poesia (A7).	77
Figura 32- Visita de estudo à Biblioteca (1.º momento) – A10.	79

Figura 33- Visita de estudo à Biblioteca (2.º momento) – A10.....	80
Figura 34- Visita de estudo à Biblioteca (3.º e 4.º momento) – A10.	81
Figura 35- Apresentações dos livros requisitados na visita de estudo – A10.....	82
Figura 36- Dossiês «As minhas leituras» - A13.....	83
Figura 37- Pré-leitura (A14).	85
Figura 38- Construção dos adereços para a dramatização (A16).....	87
Figura 39- Apresentação final da obra A cidade que queria viver no campo (A17).....	88

Índice de Quadros

Quadro I- Cronograma das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico I referentes à temática do presente relatório.....	34
Quadro II- Cronograma das atividades desenvolvidas em Educação Pré-Escolar, englobando as diferentes áreas/domínios/subdomínios.....	36
Quadro III- Cronograma das atividades desenvolvidas, atendendo à problemática, no Estágio Pedagógico II.....	67
Quadro IV- Cronograma das atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo, englobando as diferentes áreas/domínios/subdomínios.....	69
Quadro V- Respostas a uma das questões da compreensão do texto poético A casa da poesia (A6).....	75
Quadro VI- Análise das questões abertas do questionário.....	138

Índice de Tabelas

Tabela 1- Critérios de seleção de obras, por Colomer (2002) e Tejerina (2004).....	15
Tabela 2- Frequência com que a área da biblioteca foi utilizada pelas crianças no início do estágio.....	30
Tabela 3- Registos das leituras do Projeto «O livro vai e vem».....	45
Tabela 4- Frequência com que a área da biblioteca foi utilizada pelas crianças no início e final do estágio.....	58
Tabela 5- Aprendizagens desenvolvidas na Educação Pré-Escolar, com base nas atividades referentes à temática do presente relatório.....	59
Tabela 6- Aprendizagens desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com base nas atividades referentes à temática do presente relatório.....	89
Tabela 7- Frequência da amostra.....	94
Tabela 8- Anos de serviço docente dos inquiridos.....	95
Tabela 9- Tipos de livros que se encontram na área da biblioteca dos educadores. ...	101
Tabela 10- Tipos de livros que se encontram na área da biblioteca dos.....	102

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Frequência com que são utilizados os livros de literatura infantil.	99
Gráfico 2- Regularidade com que os livros são mudados.....	99
Gráfico 3- Frequência com que os educadores e professores dinamizam atividades na área da biblioteca.....	100
Gráfico 4- Regularidade com que as crianças frequentam a área da biblioteca.....	100
Gráfico 5- Os livros existentes na área da biblioteca estão expostos de	103
Gráfico 6- Os livros existentes na área da biblioteca são diversificados?	104
Gráfico 7- Os livros existentes na área da biblioteca são suficientes?	104
Gráfico 8- Os livros existentes na área da biblioteca têm tamanhos diversos?	105
Gráfico 9- Os livros existentes na área da biblioteca estão direcionados para diferentes níveis de desenvolvimento?	105

Índice dos Anexos

Anexo 1- Leitura imagética: Lenda de São Martinho.	117
Anexo 2- Poema Pai.....	118
Anexo 3- Leitura imagética: Canção É Natal.... Há uma estrela a brilhar!	120

Índice dos Apêndices

Apêndice 1- Guião semiestruturado para as conversas informais.....	121
Apêndice 2- Leitura imagética: Canção A Roda dos Alimentos.....	122
Apêndice 3- Vinheta: Como fazer uma apresentação oral de um livro à turma.	124
Apêndice 4- Ficha de leitura.	125
Apêndice 5- Vinheta com as características do texto poético.....	126
Apêndice 6- Ficha de leitura diária.....	127
Apêndice 7- Requisições na área da biblioteca.	128
Apêndice 8- Estrutura do questionário.....	134
Apêndice 9- Sistema de categorias aos itens do questionário.....	138

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge, de acordo com o artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, como condição para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório incide, principalmente, sobre as práticas desenvolvidas ao longo dos Estágios Pedagógicos I e II, as quais decorreram em estabelecimentos e níveis de ensino distintos. O primeiro realizou-se em Educação Pré-Escolar e o segundo no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com o tema proposto para o relatório de estágio pretendemos aprofundar a relação das crianças com os livros e o contributo que estes oferecem para o desenvolvimento de múltiplas competências nas crianças, através da conceção e implementação de situações de aprendizagem ativas (possibilitam a vivência de situações estimulantes de trabalho escolar), significativas (relacionam-se com as vivências, interesses e necessidades dos alunos), diversificadas (utilizam materiais, técnicas e processos de trabalho diversificados), integradas (possibilitam a articulação e convergência de conhecimentos) e socializadoras (garantem relações interpessoais e uma educação democrática), tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apesar de estes cinco princípios pedagógicos se encontrarem no documento referente à Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004), adequam-se igualmente à Educação Pré-Escolar.

Assim, a problemática do presente relatório foi definida nesta direção, por um lado, por experiências iniciais de contacto com a realidade educativa, na licenciatura em Educação Básica, que nos levam a pensar que a educação literária não é tão desenvolvida como deveria. Por outro lado, foi também definida com base na observação dos contextos de estágio. Na educação pré-escolar, a educadora, apesar de ler diariamente uma história, não fomentava a utilização da área da biblioteca, nem procedia à renovação de livros na mesma, o que é contraproducente para a aprendizagem das crianças, pois esta área deve ser «um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como para o intercâmbio da cultura literária» (Reboxo, 2010, p.11). No 1.º Ciclo do Ensino Básico, por sua vez, a professora restringia-se a leitura aos livros sugeridos pelo programa e pelo Plano Nacional de Leitura, não tendo um espaço destinado aos suportes escritos para a utilização voluntária dos alunos.

A Educação Literária é fundamental para a formação das crianças, dado que a literatura veicula a aprendizagem formal da leitura e da escrita, fomenta o gosto pela leitura e alarga, ainda, a perspetiva que as crianças têm do mundo, dando-lhes a possibilidade de ter um olhar crítico e reflexivo sobre o mesmo. Para formar leitores literários é necessário facultar as ferramentas adequadas – suportes escritos de qualidade – , bem como orientar os leitores no sentido de criarem novas perspetivas, de modo a torná-los «capazes de ler uma obra literária de forma competente, crítica, reflexiva, leitores capazes de olhares plurais, múltiplas leituras e distintas interrogações sobre o texto literário» (Balça, 2007, p. 188).

Assim, a prática pedagógica implementada e, conseqüentemente, este Relatório de Estágio, foram orientados pelos seguintes objetivos:

- ✓ Apurar as potencialidades educativas da leitura;
- ✓ Compreender o valor da literatura infantil no desenvolvimento das crianças;
- ✓ Caracterizar os contextos de estágio de forma a definir a intervenção pedagógica a desenvolver;
- ✓ Promover a Educação Literária nas crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- ✓ Implementar atividades diversificadas de promoção de leitura;
- ✓ Descrever as intervenções pedagógicas concretizadas em ambos os níveis de ensino, analisando-as criticamente;
- ✓ Justificar as opções pedagógicas adotadas nos estágios I e II, com literatura atualizada da especialidade;
- ✓ Fazer um levantamento das concepções de um grupo de educadores e professores sobre a forma como a educação literária e a promoção da leitura são implementadas nas suas práticas pedagógicas.

Considerando estes objetivos, recorreremos a uma metodologia de intervenção e recolha de informação de natureza essencialmente qualitativa, que nos deu a possibilidade de analisar e refletir sobre a nossa prática, decorrente em ambos os estágios, atendendo à temática em estudo.

Por outro lado, com vista a compreender qual a prática geral dos educadores/professores no âmbito da educação literária e promoção da leitura, recorreremos a uma metodologia de investigação mista (quantitativa e qualitativa), a fim de percebermos como é que estes aspetos são implementados nas práticas pedagógicas

dos docentes. Assim, realizamos um levantamento das concepções de um grupo de educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico através de um inquérito por questionário.

De modo a enquadrarmos, apresentarmos e analisarmos todo este processo investigativo, organizamos este relatório em três capítulos.

O Capítulo I abrange os documentos curriculares orientadores da prática pedagógica e a literatura de especialidade que aprofunda a temática deste relatório. Assim, numa primeira fase, começaremos por abordar questões relacionadas com a literacia e a aprendizagem da leitura, considerando os autores de especialidade. Numa fase posterior, seguindo esta mesma linha, debruçar-nos-emos sobre a literatura infantil e o educador/professor como mediador de leitura. Por último, abordaremos a utilização do livro em contextos formais e não-formais.

O Capítulo II apresenta, atendendo à temática do relatório, a descrição e a reflexão sobre as atividades desenvolvidas ao longo dos estágios, fazendo-se acompanhar da respetiva contextualização. Num primeiro momento, expomos a metodologia de intervenção utilizada no estudo. Num segundo momento, fazemos uma breve contextualização dos contextos de estágio, seguindo-se a descrição e análise das experiências de aprendizagem referentes à temática do presente relatório como também algumas conclusões.

O Capítulo III contém um breve estudo sobre a literatura infantil. Este tem como finalidade compreender, de uma forma generalizada, que peso os educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico dão à Educação Literária, a qual faz parte integrante do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Por fim, são apresentadas as considerações finais de todo o relatório, seguindo-se a apresentação das referências bibliográficas e dos anexos e apêndices.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No presente capítulo aprofundaremos a temática deste relatório, sustentada não só pelas informações que constam nos documentos orientadores para as práticas pedagógicas como também pela literatura de especialidade.

Apresentaremos, assim, conceitualizações e perspetivas relacionadas com a literatura infantil, a leitura e a Educação Literária, salientando os princípios e fundamentos das mesmas. Evidenciaremos, ainda, o papel do educador/professor enquanto mediador de leitura e a utilização do livro em contextos formais e não formais.

1. Literacia e Leitura: Princípios e Fundamentos da Educação Literária

Os livros são realmente como estrelas num céu nocturno. (...) imaginem só como ficaria escuro se um dia todos os livros, esses cometas no nosso universo cerebral, partissem e cessassem de fornecer essa energia ilimitada da imaginação e do conhecimento humanos... (Ján Uliciánsky, na Mensagem do Dia Internacional do Livro Infantil de 2006)

O termo Literacia, durante muitos anos, foi empregue como forma de definir as capacidades de compreensão e utilização da leitura e da escrita de um indivíduo. No entanto, com o passar do tempo, este termo passou a incluir uma ampla gama de processos e habilidades complexas e multidimensionais, atendendo às mudanças da sociedade (Bonci, 2008). De acordo com Mata (2006, p.16), este termo é relativamente recente, «tendo surgido da necessidade de denominar um conceito decorrente de uma nova forma de encarar e valorizar vertente funcional e utilitária da linguagem escrita».

Segundo Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996), a literacia define-se como a capacidade de utilizar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e cálculo, «com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos) de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional, pessoal)» (p.4).

Na mesma linha de pensamento, a Organisation for Economic Cooperation and Development (Carvalho & Sousa, 2011) considera também a literacia como a capacidade

de entender e refletir sobre suportes escritos distintos, com a finalidade de adquirir conhecimento através deles e tornar-se um agente ativo na sociedade.

Contudo, atualmente, o conceito de literacia é visto como um processo contínuo que vai desde as «capacidades mínimas de ler e de escrever até uma leitura e escrita que requerem altas capacidades cognitivas» (Scott-Jones, 1991 & Villas-Boas, 2001, in Ruivo, 2009, p.61), as quais se iniciam muito antes da aprendizagem formal.

Assim, a aprendizagem da escrita e da leitura deve ser vista como um processo que evolui de maneira precoce (Mata, 2008), uma vez que as crianças, mesmo antes do ensino formal, apresentam conhecimentos sobre a escrita e a leitura. É nesta altura, aquando da descoberta da escrita, que surge o conceito de literacia emergente, que, segundo Gomes e Santos (2005), se apresenta como o primeiro momento da construção e do desenvolvimento da literacia, no qual é permitido, por um lado, a compreensão de diversas características e funções da linguagem falada e escrita, e, por outro, «a formação de conceitos e o desenvolvimento de capacidades específicas de leitura e de escrita» (Smith & Dickinson, 2002, in Gomes & Santos, 2005, p. 318).

A literacia emergente implica que a criança passe por um conjunto de experiências sociais interativas, de modo a que, mesmo sem ensino formal, esta perceba o que é um impresso, aja como uma leitora e escritora, levante hipóteses sobre a linguagem escrita e a relação da mesma com a linguagem falada, e compreenda a utilidade deste meio de comunicação (Commision Scolaire Marie- Victorine, 2004, in Gomes & Santos, 2005).

Em bom rigor, a literacia emergente é um processo contínuo que se inicia antes do ensino formal, no qual a fala, a leitura e a escrita, sendo competências que estão intimamente ligadas, se desenvolvem de forma gradual à medida que as crianças as utilizam (Smith & Dickinson, 2002, in Gomes & Santos, 2005). Além disso, todos os conhecimentos de literacia adquiridos em idade pré-escolar auxiliam na aprendizagem da linguagem escrita e ajudam a que haja uma evolução da literacia a longo prazo (idem).

Quando é iniciada a escolarização, o interesse da criança pela linguagem escrita varia consoante a qualidade, frequência e valor das atividades de leitura/escrita promovidas, sendo, por isso, fulcral fomentar momentos bem estruturados, através dos quais ela tenha oportunidade de se ir apropriando das várias funções que a escrita cumpre (Alves Martins & Niza, 1998).

Em consonância com o que foi referido, a leitura inicia-se, então, no momento em que as crianças se começam a aperceber «da escrita e a compreender que lhe é atribuído um significado, uma mensagem» (Mata, 2008, p. 66).

A leitura passa, assim, por reconhecer os símbolos impressos ou escritos que servem não só para dar significados a situações passadas, como também para construir novos significados a partir desta descodificação e interpretação de símbolos (Thinker & McCullough, 1968, in Viana & Teixeira, 2002). Entende-se, então, pelo ato de leitura, que este «constitui um processo complicado que tem origem na simples descodificação grafonémica e prossegue no seu aspecto mais abrangente de atribuição de um significado a esta descodificação» (Rigolet, 1997, p.25).

De acordo com Sim-Sim (2009), a leitura é um processo de compreensão do que está escrito, «um processo contínuo que não se esgota» (Sim-Sim, 2001, p. 51), uma vez que este domínio se desenvolve diariamente aquando de uma nova leitura.

Por sua vez, Marques (2003, p.26) acrescenta ainda que a leitura engloba dois aspetos, «a perceção (discriminação) dos grafemas e a determinação de um sentido ao conjunto de grafemas», os quais tornam a leitura como uma atividade cognitiva e não apenas perceptiva ou de coordenação visual e motora.

Existem três elementos fundamentais no ato da leitura, o escritor, o texto e o leitor, sendo que o último elemento referido apresenta um papel primordial e característico, uma vez que se adapta ao processo de leitura consoante o livro ou obra que lê (Sequeira, 1989).

De acordo com a perspetiva apresentada, o leitor assume uma postura ativa atribuindo significados ao texto (Sardinha, 2007), sendo que, «perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos» (Sim-Sim, 2007, p. 7). Além disso, os leitores também podem vivenciar diferentes emoções/sentimentos relativos aos textos que estão a ler. No que diz respeito à obra literária, esta desencadeia em cada indivíduo uma reflexão e uma reação única, baseando-se no conhecimento prévio que adquiriu (Rechou, 2009, in Balça, 2017).

Segundo Yunes (1995, p.186), ler engloba um conjunto de funções como «descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele», ou seja, o leitor tem um papel essencial na descodificação do texto, sendo, a partir dessa descodificação, que concede significados ao mesmo. A leitura é assim um processo complexo, dado que exige ao leitor o reconhecimento de sons linguísticos e o conhecimento das convenções da escrita e de atribuição de significados, de modo a que este compreenda o que lê e desenvolva o gosto pela leitura e escrita, simultaneamente (Fernandes, 2007). Cerrillo (2006) acresce ainda que a leitura não se aprende, mas alcança-se pela emoção, por contágio e pela prática.

Portanto, as crianças devem compreender que a leitura é uma forma de comunicação, assim como devem ser capazes de reconhecer que a mesma pode ter diferentes objetivos (por prazer, para apreender conhecimentos,), pode apresentar-se sob diversos formatos (contos, poemas, cartazes, notícias...) e pode compreender diversas formas de ler (leitura silenciosa, em voz alta, atenta, em diagonal...). Além disso, é fundamental que, a partir dos seus contactos com a leitura e a escrita, as crianças possam, ainda, construir o seu projeto pessoal de leitor, ou seja, que possam atribuir sentido à aprendizagem da linguagem escrita, numa estreita ligação «... com as várias práticas culturais em torno da leitura e da escrita e com os seus utilizadores» (Alves Martins & Niza, 1998, p. 49).

Segundo estas mesmas autoras, a leitura tem várias funcionalidades, as quais beneficiam em muito as crianças:

- Ler para obter informação geral (ex.: ler um jornal);
- Ler para obter informação específica (ex: verificar os horários do cinema);
- Ler para seguir instruções (ex.: regras de um jogo ou realização de receitas);
- Ler por prazer e sensibilidade estética (provoca diversos sentimentos e emoções, transmitem-se valores culturais, sociais ou morais);
- Ler para aprender novos conhecimentos e para rever o próprio texto (ex.: depois de escrever uma carta, uma narrativa...).

Como Mesquita (2011) afirma, «quem lê enriquece o seu vocabulário, melhora a sua ortografia, aperfeiçoa a sua capacidade de redacção e amplia permanentemente os seus horizontes culturais» (p.2), o que leva a que o leitor desenvolva a sua imaginação e criatividade, os seus ideais e valores e sentido crítico.

A literacia da leitura corresponde, então, a um conjunto de habilidades ou competências que servem como meio de o leitor criar significados a partir do texto que lhe é apresentado, do vocabulário que nele se encontra, ou de experiências exteriores que são vividas pelo leitor e que lhe permitem tirar conclusões sobre o que está a ler (2007, Cabral, in Baleiro, 2011).

Para Mesquita (2006), não importa apenas saber ler, é fundamental que os indivíduos contactem com livros para assim criarem hábitos e o gosto pela leitura. Nesta linha de pensamento, surge a educação literária como sendo:

incontestavelmente essencial na formação das crianças e jovens, uma vez que esta se revela como um precioso veículo para a aprendizagem formal da leitura, da escrita, para fomentar o gosto pela literatura e também para alargar a visão que a criança/jovem tem acerca do mundo, possibilitando-lhe um olhar crítico e reflexivo sobre ele (Bento & Balça, 2016, p. 82).

Assim, é vital compreender que a educação deve adotar uma metodologia guiada segundo saberes culturais, literários e sociais que contribuam para um enriquecimento individual e global do indivíduo e forneçam aos cidadãos conhecimentos e aptidões que possibilitam a descoberta de mitos, símbolos e acontecimentos históricos.

A educação literária corresponde, desta forma, ao «desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a *práxis*» (Azevedo & Balça, 2016, p. 3).

Ao falarmos de competências leitoras dentro da escola, devemos falar, indiscutivelmente, em fomentar e formar leitores, leitores literários (Balça & Costa, 2017), e isto só é possível através de uma educação literária de qualidade que deverá ser proporcionada pelos profissionais de educação.

No contexto da Educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), mais precisamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, explicitam a relevância do trabalho do educador na promoção da literacia emergente, como forma de as crianças alargarem conhecimentos sobre a leitura e escrita. A apropriação do valor da leitura e escrita, por parte da criança, leva à construção do seu projeto pessoal (capacidade de explicar a razão de querer aprender a ler), sendo motivacional quando essas componentes são aliadas ao prazer e satisfação. As crianças, ao contactarem com diversos tipos de textos, vão-se apropriando das especificidades da leitura e da escrita, nomeadamente das suas convenções e da sua utilidade. Os livros e as bibliotecas são as principais ferramentas utilizadas neste processo, na medida em que aumentam o vocabulário e os conhecimentos das crianças, desenvolvem a sensibilidade estética, o gosto pela leitura e escrita, e, conseqüentemente, criam hábitos de leitura. Assim sendo, espera-se que o educador proporcione experiências de «familiarização com o código escrito» (Silva *et al.*, 2016, p. 70) e explore diversificadas estratégias de leitura.

Referem as OCEPE (Silva *et al.*, 2016) que,

o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância (p. 66).

E apelam, ainda, à utilização de diferentes suportes de leitura:

a apropriação das funções da leitura e da escrita vai-se processando gradualmente, em contexto e através do uso... Para isso, é necessário integrar no quotidiano das crianças uma grande variedade de textos e suportes de escrita, como meio de enquadramento e de desenvolvimento de ações e atividades. Assim, para além de livros de literatura para a infância, em prosa e em verso, são ainda indispensáveis outros tipos de livros (dicionários, enciclopédias, etc.) e mesmo outro tipo de suportes de escrita (jornais, revistas, etiquetas, cartazes, mensagens, receitas, etc.), que se integrem nas vivências específicas de cada grupo e que, deste modo, possam ser usados e explorados pelas crianças (p. 67).

No que diz respeito à Educação Básica, no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015) é dito que, a Educação Literária visa prover no leitor um conhecimento significativo de textos, autores, géneros, convenções, temas e estilos literários, com o intuito de criar um reportório de leituras e beneficiar a interação discursiva e a comunicação do leitor. Neste mesmo documento afirma-se também que a Educação Literária deve primar pela componente cultural e de cidadania, de modo a enriquecer os leitores.

Relativamente aos objetivos apresentados no programa (Buescu *et al.*, 2015), verifica-se que estes não são limitativos, pois procuram abranger uma panóplia de experiências que fomentam a promoção da educação literária e a formação de leitores.

Na verdade, três em vinte e um objetivos referem-se explicitamente ao texto literário, os quais tivemos em conta ao longo da prática pedagógica:

Número 14 – «Interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas» (p.5);

Número 15 – «Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade» (p.5);

Número 16 – «Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores» (p.5).

Os objetivos 14 e 15 estabelecem entre si uma relação de progressão, elevando o grau de complexidade dos textos, atribuindo à área de Português o dever de garantir uma tradição comum, identitária, articulada com uma visão da literatura como repositório patrimonial.

Por sua vez, o objetivo número 16 aponta para a capacidade de avaliar criticamente a qualidade dos textos e o seu conteúdo e o efeito que têm na formação pessoal.

Para além disto, o Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu *et al.*, 2015) oferece, ainda, uma listagem de obras literárias consideradas adequadas para cada faixa etária. Estas obras, de cariz obrigatório ou apenas recomendadas, foram selecionadas para leitura, a nível nacional, de forma a garantir às escolas um currículo mínimo comum de obras literárias de referência. A estas recomendações, acresce ainda o Plano Nacional de Leitura, introduzido no ano letivo 2006/2007, que surgiu com o intuito de estimular a leitura nas escolas e nas bibliotecas, de modo a superar «as lacunas ao nível da compreensão leitora reveladas pelos jovens das escolas portuguesas» (Sardinha, 2007, p. 2). Este projeto apresenta um conjunto de estratégias com vista ao desenvolvimento das competências nos domínios da leitura e da escrita e consequente alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, sendo neste sentido que existem as listas de leitura orientada ou recomendada para a comunidade escolar (CITI, s.d.).

Contudo, sendo um dos princípios da educação literária a fruição leitora (Bento & Balça, 2016), é importante que os profissionais de educação tenham isso em conta ao trabalharem as leituras obrigatórias destinadas ao ano que estão a lecionar, de modo a que os alunos não se sintam obrigados a ler e não percam o interesse pela leitura da obra. Os

profissionais devem, sim, alargar esse leque de obras consoante os interesses dos seus alunos, trabalhando-as de forma inovadora.

Nesta aceção, o domínio da Educação Literária é um dos grandes responsáveis pela formação de leitores. Além de ser um importante meio de aprendizagem da leitura e da escrita, promove uma visão abrangente do mundo e o gosto pela literatura. Esse novo olhar sobre o mundo torna o leitor crítico e reflexivo, capaz de «interrogar as práticas, de formular juízos de valor, de opinar e de decidir em consciência» (Azevedo & Balça, 2016, p.1).

2. A Literatura Infantil

Indo ao encontro da definição do termo, confrontamo-nos com inúmeras denominações, das quais destacamos a literatura infantil, a literatura infantojuvenil, a literatura para crianças, a literatura para a infância ou, mais recentemente, a literatura preferencialmente destinada a crianças ou de potencial receção infantil. Literatura para a Infância é a designação que, de acordo com Barreto (2002, p. 305), «continua a imperar entre nós quando se pretende designar toda a literatura cujo destinatário é a criança».

Paralelamente a esta realidade, são também várias as posições existentes. Segundo Aguiar e Silva (1981, p. 11), «o aparecimento, no âmbito da chamada ‘literatura escrita’, de textos de literatura infantil constitui um fenómeno historicamente recente» (segunda metade do século XVIII), embora os contos populares tenham surgido, primeiramente, e durante muitos séculos, pela transmissão oral, havendo adaptações consoante as épocas, a localização e as comunidades sociais. Este fenómeno propunha-se, através de lendas, histórias de aventuras, contos fantásticos e maravilhosos, educar e satisfazer, de forma lúdica, as crianças, sendo, mais tarde, recolhidas essas histórias e constituídas em literatura escrita (idem, 1981). Caldin (2002) afirma que a literatura infantil foi criada com objetivos educativo-pedagógicos, dado que esta é «formadora por excelência do intelecto e da moral da criança, que é considerada inocente, frágil e totalmente dependente do adulto» (p. 2).

Por isso, e como afirma Mergulhão (2011), durante muito tempo, a Literatura Infantil foi discriminada, sendo vista como «uma forma literária menor» (p.1), que recaía sobretudo na sua função utilitário-pedagógica. Essa função intervinha sobre o pensamento do leitor através do livro infantil, o qual se servia do seu texto escrito e icónico para influenciar o pensamento da criança leitora (Palo & Oliveira, 1992).

Contudo, hoje em dia, a Literatura para Infância ganhou uma nova dimensão. Autores, ilustradores e editores têm uma grande preocupação em fornecer livros de qualidade, que provoquem nas crianças «deslumbramento e lhes despertem o gosto pela leitura proporcionando, simultaneamente, o desenvolvimento da imaginação e do pensamento divergente» (Mergulhão, 2011, p.1). Azevedo (2006) e Palo e Oliveira (1992) partilham esta mesma opinião, afirmando que a partir da literatura infantil, o leitor desfruta do seu imaginário, acedendo a um conhecimento singular do mundo e ampliando o modo como o vê, a nível cognitivo, linguístico e cultural.

Na perspetiva de Azevedo (2006), a literatura infantil e juvenil é composta por um conjunto vasto e diversificado de textos que se destinam, exclusivamente, à criança ou jovem, e textos que pertencem àquilo a que Juan Cervera «designa de literatura anexada (as obras da literatura tradicional de expressão oral e da literatura dita de fronteira, isto é, obras que não foram escritas a pensar nos mais novos como destinatários, mas que, por razões diversas se divulgaram sobretudo como tal)» (1991, p.11).

Para Cervera (1989), a literatura infantil é constituída por obras com finalidade estética destinadas ao público infantil. De acordo com este mesmo autor, esta pode ser classificada em três tipos:

- a literatura anexada, a qual corresponde a todas as produções que não foram criadas para as crianças, mas que, com o tempo, foram adaptadas para estas (por exemplo, os contos de Perrault, as adaptações de *As 1001 noites*);

- a literatura concebida para crianças, a qual é criada tendo como público-alvo as crianças. É apresentada sob a forma de histórias ou romances, poemas e peças de teatro (por exemplo, *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi, e as histórias de Hans Christian Andersen);

- a literatura «instrumentalizada», na qual os livros são concebidos especialmente para o ensino escolar, e são produzidos em série, onde «La creatividad es mínima, por no decir nula. Toman el esquema de la literatura y lo aplican a varios temas monográficos que convierten así en centros de interés» (idem, p.159).

Por sua vez, Mesquita (2011) fornece-nos a sua opinião, dizendo que esta literatura se destina à criança, estando direccionada para dar resposta às suas necessidades, a nível intelectual e afetivo, visto que «os livros são objectos de formação e de informação para a criança, porque esta se experiencia, através do que lê e do que aprende; forma-se e transforma-se» (p.6). O autor acrescenta que:

a literatura infantil transmite algo sobre o mundo e a vida, podendo, também, agir sobre o adulto, já que não exclui a possibilidade deste desfrutar do seu conteúdo na sua plenitude, pois as componentes estética, mágica e outras tocam qualquer receptor (p.7).

Assim sendo, segundo Mesquita (2011), a literatura infantil, apesar de ser destinada às crianças, oferece a qualquer indivíduo a possibilidade de usufruir dela, sendo que, nessa eventualidade, este leitor também se enriquece, pois o carácter estético e mágico do livro cativa qualquer leitor.

A literatura infantil é, assim, uma fonte de prazer, diversão e enriquecimento pessoal, promove a comunicação e a expressão, é um meio de conhecer valores e características culturais de determinado contexto e de ir ao encontro das necessidades das crianças, partindo, essencialmente, do carácter lúdico que detém. Portanto, as crianças devem contactar precocemente e de forma diária com a literatura infantil, a fim de aumentarem o seu repositório literário e desenvolverem o conhecimento do mundo que as rodeia (Balça & Pires, 2012). Esta conceção transporta-nos para uma afirmação de Yopp e Yopp, (2006, p. 21), onde se defende que a literatura «deverá ser o coração dos nossos programas de literacia». Esta afirmação sustenta-se nas aprendizagens que faculta, nomeadamente no desenvolvimento da linguagem, da compreensão, da escrita, das atitudes e percepções, como também na criação de contextos para obtenção de um pensamento profundo e pessoal.

Neste sentido, o contacto com os livros, segundo Azevedo e Balça (2016), deve suceder precocemente para que os indivíduos, desde crianças, comecem a ser estimulados nessa vertente e ganhem não só o prazer pela leitura como também pelos valores, saberes e conhecimentos do mundo que os rodeia.

Normalmente, as crianças «adoram as narrativas, envolvem-se nos contos de fadas; ouvem, com atenção, as fábulas e as poesias, mas, para que isso aconteça, [há que ter em consideração que] quem conta a história ou declama um poema deve fazê-lo com emoção, entoação e ritmo» (Mesquita, 2006, p. 24), pois ninguém «esquece a voz e olhar de quem contou histórias» (Velo, 2001, p. 6).

Segundo Mata (2008, p. 83), «ouvir atentamente e com prazer histórias, rimas, poesia e outros textos, extraindo as suas ideias principais, fazendo comentários e/ou levantando questões em relação ao que [se] ouviu», leva ao desenvolvimento de competências que começam a surgir muito precocemente, e que englobam três vertentes:

o desenvolvimento de atitudes positivas e o prazer face à leitura; a compreensão do que é lido e consequente seleção da informação mais importante; e, por fim, a apreensão dessa informação, de modo a refletir e estabelecer relações com outras informações ou situações que já foram vivenciadas.

Sobrino (2000) enuncia algumas vantagens do ato de ler, nomeadamente a liberdade interior que a leitura confere, o desenvolvimento de inúmeros aspetos da personalidade do leitor, o enriquecimento da formação intelectual, moral, afetiva e estética, e, conseqüentemente, o desenvolvimento da compreensão e expressão oral. Segundo este mesmo autor, «a literatura reflete os sentimentos melhor que a própria vida» (2000, p. 37), pelo que os livros são apropriados para desenvolver uma educação para os valores, sejam afetivos, estéticos ou morais.

A literatura infantil, sendo rica em sentimentos e emoções, oferece essa característica ao leitor, bem como lhe apresenta a beleza do próprio livro a nível escrito e imagético, e ainda lhe proporciona normas de convivência e respeito e atitudes de solidariedade e de compromisso com a justiça.

A criança, ao ler ou participar ativamente na leitura de uma história, constrói as suas competências leitoras, também pelas inferências que realiza com base no texto e nas ilustrações.

Para Mergulhão (2011), a leitura literária deve ser uma prática diária em qualquer sala de aula ou nível de escolaridade, visto que não só motiva a criança para o ato de ler, como também para a linguagem presente em cada texto, e que desenvolve o espírito crítico da criança, permitindo-lhe conceber significados em redor do mesmo.

Assim sendo, há que oferecer às crianças não só uma Educação Literária rica e vasta, como também espaços onde elas por si só possam ter acesso a inúmeros suportes escritos, de modo a fomentar a sua vontade de estar em contacto com os livros, descobrindo o prazer de ter um nas mãos, folheá-lo e lê-lo. O bom leitor surge quando:

por sua iniciativa escolher ler, em vez de brincar ou passear, porque ler passou a ser fruição, envolvimento, prazer. A leitura por prazer vai trazer novas exigências, vai obrigá-lo a questionar-se, a pensar as realidades que o envolvem, desde sempre (Reboxo, 2010, p.72).

Neste sentido, é importante que seja disponibilizado às crianças um conjunto diversificado de suportes escritos que lhes possam servir como meio de criar as suas

próprias opiniões (a partir do conhecimento da realidade envolvente), bem como desenvolver a sua capacidade crítica e reflexiva (Mesquita 2006).

Perante tudo o que foi referido e explicitado anteriormente, é fulcral escolher livros de qualidade, sendo, por isso, necessário seguir alguns critérios-chave. Contudo, existem diversas perspetivas, de diferentes autores. Segundo Azevedo (2013, in Bento & Balça, 2016), os livros de potencial receção infantil devem seguir três princípios: a adequação do *corpus* textual, na medida em que devem apresentar textos que correspondam às competências linguística, cognitiva e literária dos seus leitores; o respeito pelos interesses, necessidades e preferências dos leitores; e a expressão de um sentido comunitário de «ideologias e valores soberanos no que concerne às comunidades de produção e mediação das obras literárias» (idem, p.84). Em relação a este último princípio, devemos ter em mente que, apesar de todos os livros transmitirem forçosamente valores comunitários e a ideologia do seu autor, o seu carácter estético deve permitir ao leitor a liberdade de escolha e de apreciação crítica.

Para Aguiar (2008), é essencial, também, ter em consideração alguns princípios básicos para a seleção de livros. Todavia, a autora prioriza os interesses do leitor, seguindo com «a provocação de novos interesses que lhe agucem o senso crítico» (idem, p.16), e, por fim, com o carácter lúdico que a obra literária deve facultar. A autora explicita ainda que, associado ao critério dos interesses dos alunos, se encontra a seleção de textos de qualidade, os quais devem abranger a capa e o papel, os jogos de textos e paratextos e ilustrações.

Por sua vez, Silva (2013), em *Literatura para Crianças e Jovens. Da leitura dos livros à leitura do mundo*, apresenta duas propostas semelhantes, defendidas por Colomer (2002) e Tejerina (2004), sobre que critérios privilegiar para a seleção de obras de literatura infantil e juvenil (cf. Tabela 1).

Tabela 1- Critérios de seleção de obras, por Colomer (2002) e Tejerina (2004).

Colomer (2002)	Tejerina (2004)
Qualidade literária	Qualidade estética
Valores morais	Valores transmitidos
Opinião e gosto dos leitores	Tema tratado
Itinerário de aprendizagem literária	Identificação com os leitores

Adaptado de Silva, p.35 (2013)

Contrariamente a Azevedo (2013), Colomer (2002) e Tejerina (2004) defendem que o primeiro requisito para a escolha da obra deverá ser a sua qualidade estético-literária, seguindo-se os valores. Como terceiro critério, Colomer defende que se deve ter em consideração a opinião e gosto dos leitores, enquanto Tejerina privilegia o tema tratado. Como quarto critério, Tejerina retoma o terceiro de Colomer, falando na identificação com os leitores, enquanto Colomer beneficia o itinerário de aprendizagem literária.

Silva (2013) propõe uma relativização de termos ao afirmar que a qualidade estética e os valores transmitidos são indissociáveis, declarando que para seleção de obras não devia haver uma ordem específica nos critérios, devendo, sim, encarar-se estes de forma circular, uma vez que todos eles contribuem para a «consolidação do valor artístico das obras» (p.36).

Além disso, Silva (2013) aborda ainda a perspetiva de Harold Bloom, o qual defende que os critérios para seleção de livros são universais e que os valores estéticos devem predominar, contrariamente ao valor social ou moral que devem ser secundarizados, pois, se tiver que haver alguma aprendizagem com a literatura, «essa é uma aprendizagem que se dá a um nível mais profundo e pessoal» (p.30), como, por exemplo, aceitar a mudança.

3. O Educador/Professor enquanto mediador de leitura

A Educação Literária deve ser trabalhada e desenvolvida, com vivacidade e entusiasmo desde muito cedo, pela família, escola, biblioteca, grupo de amigos e pela sociedade (Azevedo & Balça, 2016), uma vez que as crianças têm uma maior capacidade de aquisição de competências básicas, inclusive relacionadas com a sua formação de leitor, nas primeiras fases de vida. Neste sentido, o educador/professor, sendo um exemplo para as crianças e o principal mediador na escola, deve, por isso, ser um bom leitor (Mesquita, 2006). Como é assinalado nas OCEPE (Silva *et al.*, 2016), «a forma como o/a educador/a utiliza e se relaciona com a linguagem escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio» (p.67).

O professor/educador, enquanto mediador de leitura, deve ser aquele que cria e incrementa hábitos leitores diariamente, ajuda a perceber as diversas funções da leitura, prepara momentos de animação de leitura e orienta a leitura escolar e extraescolar (Cerrillo, 2006). Quando os alunos são pequenos, é necessário dar-lhes instrumentos para

que estes se tornem autónomos na leitura e quando são maiores é essencial melhorar a sua capacidade leitora, num contexto em que a leitura é um campo, por vezes, deficitário.

Portanto, o educador/professor deve criar situações propícias à leitura de histórias, nas quais as crianças devem participar, seja através da identificação do autor ou do ilustrador, ou a partir do título, ou mesmo da antecipação da história (Mata, 2008).

A leitura em voz alta pelo professor é uma estratégia determinante para motivar os alunos para o mundo da literatura (Dalla-Bona, 2017), uma vez que «pressupõe a partilha de palavras, figuras, ideias, pontos de vista, rimas e ritmos; por meio dela compartilhamos a dor e o consolo, a esperança e o medo das grandes questões que são parte de nossa vida» (Rigoletto & Di Giorgi, 2009, in Dalla-Bona, 2017, p.114), apelando assim à participação das crianças e, conseqüentemente, ao desenvolvimento do seu espírito crítico e afetivo.

O mediador tem o dever de escolher livros de qualidade estético-literária, tendo em consideração as características psicológicas e sociais do leitor, o seu nível de leitura e compreensão leitora, o contexto onde serão lidos os livros e as características dos mesmos - ilustrações, conteúdo, vocabulário adequado, etc. (Cerrillo, 2006). Contudo, o leitor é quem decide, no final, qual o livro que pretende ler.

Para que se forme um leitor literário é necessário combinar, segundo Balça (2007), quatro fatores: os tempos, uma vez que a formação leitora acompanha os indivíduos ao longo da sua vida; os contextos, na medida em que a família, a escola, entre outros contextos sociais, devem trabalhar conjuntamente, com vista a atingir o mesmo objetivo – formar as crianças para a leitura; o texto, pois os leitores são atraídos por duas grandes dimensões do livro, a estética literária e a estética plástica, que os fazem desenvolver a nível cognitivo e no que respeita ao seu espírito crítico face a um mundo globalizado; e, finalmente, os gestos, os quais são também importantes para a formação de leitores literários, pois os mediadores, sejam pais, professores, bibliotecários, entre outros, são modelos para as crianças, logo as suas ações são preponderantes no modo como elas verão a leitura. Por exemplo, a família, ao proporcionar momentos de leitura, integrando-os no dia a dia, facilitando o acesso aos livros para que estas manipulem os livros ao seu gosto, fomenta a formação do leitor literário, dando o exemplo e vivenciando esses momentos com a criança.

Nesta linha de pensamento, o mediador deve munir-se de estratégias para criar hábitos de leitura nas crianças, para que estas não a encarem como sendo uma atividade aborrecida e desinteressante (Pontes & Barros, 2007). Decorrente desta realidade, surgem

as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, que fazem parte integrante do programa de leitura fundamentado na literatura de Yopp e Yopp (2006) e valorizam o que a criança já sabe e conhece.

Na fase de pré-leitura, o grande objetivo é incentivar e estimular a curiosidade da criança, partindo da exploração e análise dos elementos paratextuais (capa, título, ilustrações), momento em que cada criança pode, com os seus conhecimentos e experiências prévias, expressar-se livremente. Esta é uma fase que se torna enriquecedora para a turma, pois as crianças têm a possibilidade de levantar hipóteses (a confirmar durante a leitura) e/ou alargar os seus conhecimentos, dependendo da maneira como cada colega argumenta. Além disso, esta fase é uma preparação para a seguinte.

Durante a leitura, a turma confirmará as hipóteses levantadas, estabelecendo relações com o que conhece ou já vivenciou. Nesta fase, os principais objetivos relativos ao leitor são: o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão e descodificação, ou seja, interpretar o que leu ou ouviu, a familiarização com a estrutura do texto e o alargamento do vocabulário.

Por fim, a última fase, a pós-leitura, é um momento em que as crianças deverão refletir sobre o texto, comparando as diferentes ideias previamente formuladas. Nesta ocasião, deve-se facilitar a organização, a análise e síntese de ideias e ainda encorajar as crianças a partilharem as suas respostas pessoais e comparar as suas opiniões com as dos colegas. Estes momentos dedicados à compreensão do que leram permitem aos alunos desenvolver «a capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura» (Sim-Sim, 2007, p.9), fazendo com que o leitor facilmente reconheça e descodifique as frases ou expressões. Além disso, a partir desta fase, podem ser proporcionadas experiências de escrita, pois, como Pontes e Barros (2007, p.73) defendem, «ler, escrever, ouvir e falar são habilidades linguísticas interligadas e que se apoiam mutuamente».

Perante tudo isto, ao mediador compete «desencadear mecanismos pedagógicos que, ao invés de promoverem a mera instrumentalização da leitura, facilitem, simultaneamente, o processo de fruição estética e a atribuição de sentidos ao narrado» (Mergulhão, 2011, p. 2), ou seja, o mediador deve criar estratégias adequadas para que o leitor sinta prazer em ler e consiga ao mesmo tempo dar sentido ao que leu.

É de extrema importância que o leitor não sinta a leitura como uma obrigação, portanto o educador/professor deve demonstrar interesse nas escolhas realizadas pelas crianças e comentá-las. Com esta atitude, algumas das crianças «aprendem de cor, palavra

por palavra, cada uma das páginas de um livro de que gostam e são capazes de «ler» as suas histórias preferidas para si próprias ou para outras crianças» (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995, p.214).

4. A utilização do livro em contextos formais e não-formais

Sendo que os livros fazem parte integrante da vida das crianças em inúmeros contextos, estes acompanham-nas para contextos formais, como o Jardim de Infância e a escola, e para contextos não-formais, como o tempo de família, as bibliotecas, as livrarias, entre outros que possibilitem a interação entre a criança e o livro.

Nos contextos formais, é essencial criar um espaço dedicado à Literatura Infantil, de modo a que as crianças tenham a possibilidade de manusear e explorar os livros, consoante os seus gostos (Balça, s.d.). Normalmente, é-lhe atribuído um nome, como Cantinho ou Área da Leitura¹. Este cantinho/área deve constituir um espaço da sala de atividades/aula que desencadeie o interesse das crianças, visto que:

(...) a leitura literária deve instituir-se como uma prática significativa e recorrente em sala de aula, em todos os níveis de escolaridade, uma vez que favorece o espírito crítico, desperta o interesse e o gosto da criança pela beleza da linguagem poética e pela descoberta de sentidos implicados no texto (Mergulhão, 2011, p.2).

O ambiente educativo deve assim estimular a exploração e a reflexão sobre o escrito e a sua interpretação, promover a leitura por prazer e satisfação, criar oportunidades ricas de interação com os livros, encorajar as crianças a lerem, e, por fim, fomentar a envolvimento dos pais na atividade de leitura para com os seus filhos (Mata, 2008).

Nesta ótica, a área da leitura deve não só ser organizada de forma a que seja acolhedora e apelativa, como também deve ser dinamizada frequentemente pelos agentes de educação. Aí, «a criança, individualmente ou em grupo, tem a oportunidade de mergulhar e de se libertar nas páginas de um livro que lhe [suscita e promove] a sua imaginação e criatividade» (Marchão, 2013, p. 30), podendo formular questões e discutir

¹ Designação utilizada nos Estágios Pedagógicos, por adequação às características dos ambientes educativos.

possíveis respostas. Nessa área, o educador/professor pode ajudar os alunos a refletir e compreender determinado suporte escrito (Araújo, 2007).

Segundo Balça (s.d.), Mata (2008) e Marchão (2013), o espaço deverá conter expositores ao alcance das crianças com jornais, revistas infantis, livros informativos, livros recreativos, livros literários, entre outros, para que as crianças possam facilmente descobrir e redescobrir os livros que se encontram nesta área. Este espaço deverá, assim, possuir um conjunto de suportes escritos, que podem ser provenientes da biblioteca da escola, da biblioteca pessoal do professor e dos alunos ou ainda podem ser adquiridos para a turma, adequados aos interesses e necessidades das crianças, os quais deverão ser renovados com alguma frequência e com o auxílio das crianças, pois «esta prática aguça a curiosidade, cativa e convida as crianças à exploração das obras» (Balça, s.d., p.210).

Todavia, este cantinho/área pressupõe regras, as quais devem ser formuladas em conjunto com as crianças (Balça, s.d.), de modo a que tenham a percepção de saber-estar neste espaço. O máximo cuidado com todo o material nele existente e a promoção do sentido de responsabilidade nas crianças são alguns dos aspetos a ter em conta neste espaço.

Em relação aos espaços não-formais, estes são também uma parte do percurso de leitor literário. Abramovich (1993, in Santos & Oliveira, 2012) defende que é importante a criança contactar com os suportes escritos, a fim de «ter sua curiosidade satisfeita, a vontade de ler aquele livro, de ficar mais tempo relendo aquele poema, de olhar bem olhado uma ou outra ilustração, ou de fechar rapidamente a capa dum que pareceu desagradável» (Abramovich, 1993, in Santos & Oliveira, 2012, p.10).

Assim sendo, torna-se pertinente realçar a envolvimento do contexto familiar, visto que é nele que a criança cresce e se desenvolve como pessoa e leitora. Neste sentido, deve-se apelar à participação e ao envolvimento dos pais na educação e aprendizagens dos filhos, com vista ao desenvolvimento das competências literárias (Gonçalves, Sardinha & Osório, 2016), dado que «a importância da leitura na vida dos adultos que convivem com a criança influencia, de forma determinante, o seu projeto de futuro leitor» (Viana & Martins, 2009, in Balça & Azevedo, 2016, p.4).

O simples contacto com suportes ou objetos rotineiros (revistas, jornais, pacotes de comida, ou outros) leva a que as crianças se questionem sobre as funções da escrita (Leseman & De Jong, 2001, in Vilhena, 2014), sintam curiosidade em descobrir e ir mais além. Nesta linha de pensamento, surge a literacia familiar que, segundo Dionne (2011, in Gonçalves, Sardinha & Osório, 2016), se relaciona com a influência que o meio

familiar detém no sucesso escolar da criança, pois a leitura começa mesmo antes de esta entrar para a escola.

Como as próprias OCEPE afirmam, «a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal» (Silva, *et al.*, 2016, p.60). Logo, o papel dos pais neste processo é preponderante. Estes têm a possibilidade de fazer com que as crianças, desde tenra idade, contactem com livros, ouçam as narrativas e criem uma ligação direta com esse instrumento – o livro. A partilha do livro em família é um momento nobre e mágico para o desenvolvimento da criança, na medida em que:

Nada, mas mesmo nada, pode substituir a magia e o encanto da descoberta do livro ou das histórias quando as crianças começam a articular as primeiras palavras; sentadas no colo do adulto ou unidos pelo olhar e pela ternura da voz descobrem como é bom comunicar pela palavra, materializada no livro ou nas sonoridades locais (Veloso, 2001, p.3)

Em suma, a Literatura Infantil, presente nos mais diversos contextos, leva a que as crianças descubram o prazer de ler e de ouvir ler, ao mesmo tempo que crescem interiormente e aprendem a apreciar e a valorizar os diversos géneros literários. A interação com os livros permite-lhes adquirirem inúmeras competências literárias que subsidiam a sua aprendizagem formal (Balça, s.d.) e o seu desenvolvimento integral.

CAPÍTULO II

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR E ESCOLAR

No presente capítulo apresentaremos o processo de análise e reflexão sobre a temática de aprofundamento deste relatório, tendo como base as práticas desenvolvidas no âmbito dos estágios pedagógicos que decorreram nos dois níveis educativos, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Numa primeira fase, debruçar-nos-emos sobre a análise de todas as atividades desenvolvidas no âmbito das disciplinas de Estágio Pedagógico I e II, refletindo todos os resultados alcançados para a temática deste relatório. Teremos, por isso, em consideração as OCEPE, os vários documentos orientadores respeitantes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, os processos dos alunos e as nossas perceções que são suportadas em observações diretas sem registo.

Ainda, explicaremos a metodologia de intervenção adotada, que inclui as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os Estágios Pedagógicos I e II aconteceram entre 18 de setembro e 13 de dezembro, e 9 de fevereiro e 6 de junho, o primeiro em contexto de Educação Pré-Escolar e o segundo numa turma de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ambos ocorreram em duas Escolas Públicas do Concelho de Ponta Delgada na Ilha de S. Miguel.

Porque um bom professor deve questionar a sua prática e conseqüentemente investigá-la, tornando-se assim um «professor-investigador», pois só a partir de uma atitude inquiridora, crítica e reflexiva acerca da sua metodologia de trabalho, este pode descodificar, explorar e aperfeiçoar as suas estratégias, de modo a colmatar os aspetos menos positivos da sua prática (Stenhouse, 1975, in Alarcão, 2001), procuraremos, ao longo deste capítulo, perfilhar uma postura investigativa face aos Estágios Pedagógicos, no sentido de poder dar resposta aos objetivos inicialmente traçados.

Assim, e sendo que a reflexão se reveste de crucial importância na prática de qualquer docente, foi necessário primeiramente definir-se uma temática, a qual se encontra explicitada na introdução, e escolher o método e os instrumentos de recolha de

dados a utilizar. Após a recolha de dados, deu-se início à sua análise e interpretação, para que fossem reunidas todas as informações necessárias para a construção de um plano de intervenção com vista a atingir os seguintes objetivos:

- ✓ Apurar as potencialidades educativas da leitura e da literatura infantil;
- ✓ Compreender o valor da literatura infantil no desenvolvimento das crianças;
- ✓ Caracterizar os contextos de estágio de forma a definir a intervenção pedagógica a desenvolver;
- ✓ Promover a Educação Literária nas crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB;
- ✓ Implementar atividades diversificadas de promoção de leitura;
- ✓ Descrever as intervenções pedagógicas concretizadas em ambos os níveis de ensino, analisando-as criticamente;
- ✓ Justificar as opções pedagógicas adotadas nos estágios I e II, com literatura atualizada da especialidade.

Assim sendo, a intervenção será sustentada por diversas técnicas e instrumentos indispensáveis à recolha e sistematização de dados, designadamente a observação participante, a consulta de documentos, a análise dos produtos das crianças e conversas informais com as cooperantes.

Quanto à observação participante, esta foi a técnica de recolha de dados privilegiada, uma vez que nos possibilitou observar para assim refletir e, *a posteriori*, participar. Como Mónico, Alferes, Castro e Parreira (2017) afirmam, «a convivência do investigador com a pessoa ou grupo em estudo proporciona condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido de modo a possibilitar um entendimento genuíno dos factos, que de outra forma não nos seria possível» (p.727). Assim, existiram momentos destinados à observação das crianças e das suas interações, de modo a que nos tornássemos agentes ativos nos contextos de estágio.

Os dados recolhidos através desse tipo de observação foram registados recorrendo-se, essencialmente, a dois tipos de instrumentos. Segundo Afonso (2005), são duas as abordagens que permitem a sistematização da informação recolhida através da observação: a estruturada, que inclui normalmente o uso de fichas ou grelhas concebidas previamente, ou então já publicadas consoante o objetivo da recolha de informação, e a não-estruturada, como as notas de campo, que «é conduzida quando o investigador quer

descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social [implicando] que o investigador se insira na situação (...) e observe no próprio contexto como reagem aos eventos que ocorrem...» (Cozby, 1989, citado por Afonso, 2005, p.92). No caso particular dos Estágios Pedagógicos, foram utilizadas estas duas formas de registo, que tiveram um papel de extrema importância ao longo de todo o processo, não só para compreender as conceções e os conhecimentos das crianças, como também as aprendizagens que as mesmas iam desenvolvendo. As notas de campo (alguns registos) que o observador retirou e o preenchimento de grelhas foram um auxílio a esta técnica.

Relativamente à consulta de documentos que permitiram complementar a observação direta, foram utilizados o Projeto Educativo de Escola, os processos individuais das crianças/alunos, as planificações semanais/mensais/anuais e as atas, uma vez que as informações contidas nesses documentos foram essenciais para contextualizar os meios das crianças e compreender o que era expectável que estas adquirissem. Estes documentos foram utilizados apenas como complemento de informação, tendo sido analisados no início do estágio, de modo a ir ao encontro das necessidades da turma.

A análise dos produtos das crianças também foi uma das técnicas usadas, de modo a compreender que competências as crianças já tinham adquiridas e quais as que necessitavam desenvolver.

Com o intuito de adaptar a intervenção ao trabalho que estava a ser desenvolvido na sala, foram também realizadas e registadas conversas informais com a educadora e a professora cooperantes. Estas conversas informais procuraram compreender o modo como as cooperantes consideravam a utilização da área da biblioteca na sala de atividades/aula e que importância davam à promoção de uma educação literária. Como ponto de partida criamos um guião semiestruturado (cf. Apêndice 1), que incluía os seguintes tópicos de abordagem: o espaço da sala destinado à leitura e aos livros (importância dada ao mesmo, a sua organização, tipos de livros e frequência de utilização), a regularidade com que são lidos livros às crianças/alunos e as aprendizagens fornecidas pela leitura dos livros às mesmas.

Quanto ao tratamento das informações recolhidas, criamos, como forma de organizar a informação em cada contexto de estágio, cronogramas e tabelas, que permitiram compreender a organização das atividades implementadas, bem como o progresso da turma.

Por fim, torna-se importante, ainda, esclarecer que o nome das crianças/alunos e

as designações da escola foram omitidas para se salvaguardar a identidade e privacidade dos elementos que participaram no trabalho. Posto isto, seguir-se-á então a análise, interpretação e reflexão do processo interventivo realizado na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB.

2. IMPLEMENTAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Nesta subdivisão serão apresentadas as atividades relacionadas com a temática deste relatório, cuja implementação se realizou ao longo do Estágio Pedagógico I.

Primeiramente, caracterizar-se-á o contexto educativo (o meio envolvente, a escola, a sala de atividades, a perspetiva da educadora cooperante relativamente à Educação Literária, e o grupo de crianças) e, seguidamente, realizar-se-á a análise e reflexão das atividades desenvolvidas ao longo do estágio.

2.1. Caracterização do contexto educativo

2.1.1 O meio envolvente

O Estágio Pedagógico I decorreu num contexto educativo da rede pública, que se situa nas zonas limítrofes do concelho de Ponta Delgada, mais precisamente no norte interior. Abrange uma freguesia com 11,89 km^2 de área e 3 438 habitantes (SREA, 2012).

Sendo esta freguesia pertencente aos subúrbios de Ponta Delgada, nela encontram-se algumas áreas de cultivo e pastagem. As atividades principais dos habitantes são a agricultura e a agropecuária (setor primário), seguindo-se os setores secundário, fábrica de produtos alimentares, e terciário, com a restauração e pequeno comércio, o qual é assegurado por pequenos núcleos familiares da freguesia.

A nível cultural estavam a ser desenvolvidos projetos que promovem os valores culturais e sociais da freguesia, nomeadamente a filarmónica, o grupo folclórico, o grupo de escuteiros, o grupo coral e a associação de jovens. É de salientar a inexistência de uma biblioteca pública na zona, o que dificultou o contacto das crianças com uma maior diversidade de livros. No entanto, perto da escola há uma Tipografia, a qual é um potencial local de visita para qualquer faixa etária, pois permite a qualquer indivíduo

compreender, através da visualização, o processo pelo qual passam os livros. A nível de desporto existe um clube de ténis e um clube desportivo.

Quanto a instituições e espaços recreativos e de lazer, ao redor da escola existem jardins e pequenos largos, a Junta de Freguesia, uma farmácia, uma confeitaria/pastelaria, e, ainda, não muito longe, uma Reserva Florestal de Recreio.

Relativamente ao estado socioeconómico dos residentes, de acordo com informações existentes no Projeto Educativo de Escola, relativo aos anos 2016-2019, existem grandes disparidades, pois, por um lado, há referências a meios familiares estáveis, enquanto que, por outro, há alusão a famílias desestruturadas, com diversos problemas, desde o desemprego a empregos instáveis.

2.1.2. A Escola

A escola em questão pertence ao Plano dos Centenários, encontrando-se em bom estado de conservação. Engloba dois níveis de ensino, o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No espaço exterior encontramos um recreio amplo, com pequenos espaços verdes (canteiros com árvores e plantas) e jogos desenhados no chão, como um tabuleiro de damas/xadrez. Numa parte desse recreio, há duas balizas que, normalmente, são usadas não só nas horas de intervalo como também pelo docente de Educação Física da escola quando o tempo está bom.

Relativamente ao espaço interior, este é constituído por três edifícios. Num deles situa-se o refeitório, que é subdividido em duas áreas distintas, a da educação pré-escolar e 1.º ano e a do 2.º ao 4.º ano, englobando ainda, no centro, uma cozinha, uma casa de banho e duas despensas. Os outros dois edifícios destinam-se à atividade escolar. O edifício A comporta seis salas de 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma sala de acolhimento para a educação pré-escolar e uma sala que está em processo de transformação para ser uma biblioteca, embora funcione também como sala de apoio educativo para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Além disso, neste edifício há um pequeno ginásio, a sala de professores, o gabinete de coordenação, instalações sanitárias, uma arrecadação e um pequeno pátio coberto. No edifício B existem quatro salas do pré-escolar, sendo que apenas três estão em funcionamento, duas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma do TPCA, uma de inglês, uma destinada ao Núcleo de Educação Especial do 1.º Ciclo, duas onde funcionam as Unecas (Socioeducativa e Ocupacional) e o Núcleo de Educação Especial

para o jardim-de-infância, instalações sanitárias, uma arrecadação e um pátio semelhante ao do edifício A.

Considerando o Regimento Interno, relativo ao ano letivo 2017/2018, a escola conta com três educadoras de infância, três docentes de Ensino Especial, três de Apoio Educativo, sendo que um deles faz metade do horário de uma turma de 1.º Ciclo do Ensino Básico, um de Educação Física, um de Inglês, um de E.M.R.C., sete de 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma de TPCA. A equipa de assistentes operacionais, por sua vez, é composta por seis elementos. No que diz respeito aos alunos naquele período, no total eram 196 alunos, sendo 54 da Educação Pré-Escolar e 142 do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

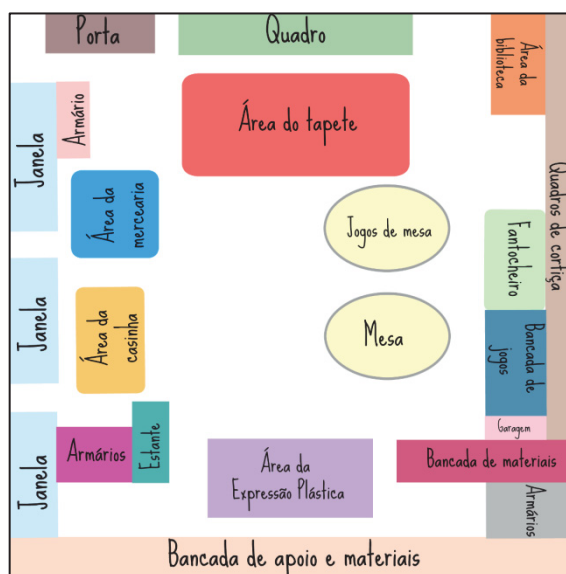
No geral, esta é uma escola ampla e com boas condições de funcionamento para a prática educativa e escolar, embora necessite de uma rápida intervenção na formação da biblioteca, uma vez que o projeto de transformação se atrasou e os alunos deste meio pouco contacto têm com os livros fora da escola.

2.1.3. A sala de atividades

A sala de atividades estava organizada de uma forma coerente, com a distinção das diversas áreas de trabalho, designadamente a área da casinha, a área da mercearia, a área do tapete, a área de jogos de construção, a área da garagem, a área da biblioteca, a área dos jogos de mesa e a área da expressão plástica, e respetivas indicações do limite máximo de crianças em cada uma. A sua organização ia ao encontro das necessidades educativas do grupo, embora uma das áreas, a área da biblioteca, necessitasse de uma reorganização para que as crianças a frequentassem mais.

Como área central, a sala possuía um tapete, o qual servia para o acolhimento, momentos de convívio e interação em grande grupo, sendo que, quando não era utilizado em atividades de grande grupo, era utilizado para a área de jogos de construção e área da garagem, como podemos verificar na Figura 1.

Figura 1- Planta da sala de atividades.



Ao longo das observações, foi visível a preferência das crianças pela área da casinha, onde se privilegiava o jogo simbólico, a exploração de materiais característicos do quotidiano, como roupas, pratos, talheres, armários, ferro de engomar, entre muitos outros, e a dramatização de situações do quotidiano. Sendo esta uma área onde as crianças tinham liberdade de se expressar, elas experimentavam inúmeros papéis (mãe, pai, filha...), o que permitia ao observador ter um maior conhecimento da criança e do seu dia a dia. Nesta área eram permitidas apenas quatro crianças.

A área da mercearia possibilitava apenas a presença de duas crianças em simultâneo e nela encontravam-se produtos alimentares de plástico, cestos de compras, entre outras coisas. Permitia que as crianças normalmente criassem novos papéis, tornando-se vendedoras ou compradoras, e agindo como tal.

A área do tapete, como foi referido acima, era polivalente, pois podia ser usada em diversos momentos, com propósitos distintos.

Assim sendo, a área dos jogos de construção, que estava situada no tapete, tinha um armário no canto da sala com vários materiais de encaixe com cores, formas e tamanhos (legos, blocos lógicos de madeira...), que permitiam a exploração, por parte das crianças, dos diversos materiais e o desenvolvimento da sua imaginação e raciocínio lógico. Nela podiam estar quatro crianças ao mesmo tempo.

Na área da garagem, igualmente localizada no tapete, havia materiais como animais de plástico, ferramentas, carros de tamanhos diferentes e uma «garagem». Estes

materiais encontravam-se guardados noutra sala e as crianças é que tinham que os trazer para o tapete, podendo estar duas crianças de cada vez nessa área.

A área da biblioteca possibilitava também a frequência de duas crianças simultaneamente. Nela existiam dois pufes, uma estante com alguns livros de contos tradicionais («O patinho feio», «Cinderela», ...), contos infantis, um dicionário e ainda revistas.

Como esta foi uma área de relevância para o presente relatório, houve a necessidade de avaliar este espaço de uma forma mais criteriosa. Para tal, observou-se durante uma semana o contexto educativo, utilizando-se uma parte do instrumento criado por Martins e Santos (2005, p. 63), que permitiu uma análise e reflexão sobre a área da biblioteca e respetivo funcionamento (cf. Figura 2).

Figura 2- Parâmetros de Martins e Santos (2005, p.63).

<p style="text-align: center;">Item 4</p> <p>Na sala existe uma área de biblioteca/leitura?</p> <p>Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p>	<p style="text-align: center;">Item 5</p> <p><u>Na área da biblioteca/leitura existem:</u></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th>Muitos</th> <th>Alguns</th> <th>Poucos</th> <th>Nenhum</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>enciclopédias</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">x</td> </tr> <tr> <td>dicionários</td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">x</td> <td></td> </tr> <tr> <td>ficheiros de palavras</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">x</td> </tr> <tr> <td>livros temáticos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">x</td> </tr> <tr> <td>literatura infantil</td> <td></td> <td style="text-align: center;">x</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>jornais e revistas</td> <td></td> <td style="text-align: center;">x</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>outros materiais</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">x</td> </tr> </tbody> </table>		Muitos	Alguns	Poucos	Nenhum	enciclopédias				x	dicionários			x		ficheiros de palavras				x	livros temáticos				x	literatura infantil		x			jornais e revistas		x			outros materiais				x
	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhum																																					
enciclopédias				x																																					
dicionários			x																																						
ficheiros de palavras				x																																					
livros temáticos				x																																					
literatura infantil		x																																							
jornais e revistas		x																																							
outros materiais				x																																					
<p style="text-align: center;">Item 6</p> <p><u>Na área da biblioteca/leitura as crianças:</u></p> <p>6.1. Acedem facilmente aos livros:</p> <p>Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>6.2. Têm um espaço cómodo para ler ou folhear livros:</p> <p>Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>6.3. Podem levar materiais de leitura/escrita para qualquer área:</p> <p>Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p style="text-align: center;">Item 7</p> <p><u>A área é utilizada quando:</u></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th>Sempre</th> <th>Muitas vezes</th> <th>Poucas vezes</th> <th>Nunca</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>7.1. escolhida livremente pela criança.</td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">x</td> <td></td> </tr> <tr> <td>7.2. sugerida pelo educador.</td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">x</td> <td></td> </tr> <tr> <td>7.3. o educador propõe uma atividade específica.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">x</td> </tr> </tbody> </table>		Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca	7.1. escolhida livremente pela criança.			x		7.2. sugerida pelo educador.			x		7.3. o educador propõe uma atividade específica.				x																				
	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca																																					
7.1. escolhida livremente pela criança.			x																																						
7.2. sugerida pelo educador.			x																																						
7.3. o educador propõe uma atividade específica.				x																																					

A partir da observação realizada e respetivo registo, verifica-se que, apesar do espaço conter livros, estes não eram muito diversificados. Todavia, as crianças tinham fácil acesso aos livros disponibilizados e um espaço que, apesar de pequeno, era cómodo, pois havia dois pufes para as crianças se sentarem a desfrutar dos livros. Não era permitido levar livros para qualquer outra área. As crianças tinham a possibilidade de escolher livremente para qual área queriam ir, e, por vezes, a educadora sugeria. No início do estágio foi possível constatar que a turma frequentava raramente a área da biblioteca,

não demonstrando qualquer entusiasmo, como se pode verificar no registo realizado na tabela abaixo apresentada (cf. Tabela 2).

Tabela 2- Frequência com que a área da biblioteca foi utilizada pelas crianças no início do estágio.

Momento	Crianças/Idades																Total		
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P		Q	
	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4		
Princípio de outubro (9 a 11 de outubro das 9h00 às 15h00)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0		2

Analisando a tabela 2 percebe-se que, num total de 11 horas, em dias distintos (9 a 11 de outubro), apenas duas crianças frequentaram a área.

Assim sendo, houve a necessidade de realizar alterações no espaço, dado que os livros eram pouco variados, o que levava a que as crianças escolhessem a biblioteca esporadicamente. Esta área passou a incluir novos suportes escritos, nomeadamente mais contos infantis, revistas de banda desenhada, jornais, panfletos e livros informativos (dicionários/enciclopédias). Como meio de a dinamizar, a área da biblioteca passou a ter também um projeto designado «O livro vai e vem», através do qual as crianças requisitavam um dos suportes e apresentavam-no na semana seguinte. De quinze em quinze dias, consoante as temáticas e os livros disponíveis (da educadora e dos que as crianças traziam), alguns dos livros expostos eram renovados.

A área dos jogos de mesa continha uma estante com uma grande variedade de jogos lúdico-didáticos: jogos de identificação, associação, precisão, sequências lógicas, entre outros. As crianças (no máximo, podiam estar quatro na mesa, embora, em casos específicos, pudessem estar mais, por exemplo nas atividades orientadas) escolhiam o jogo que queriam jogar e sentavam-se na mesa respetiva. Se queriam depois escolher outro, tinham liberdade para o fazer.

Por último, mas não menos importante, a área de Expressão Plástica, em que o limite máximo eram quatro crianças em cada uma das mesas (uma mesa redonda e uma mesa retangular), permitia a realização de várias atividades de cariz artístico, tendo materiais para desenvolver determinadas técnicas de pintura e modelagem (plasticina, moldes para a plasticina, tintas, pincéis, lápis de cor, cola...). As atividades nestas mesas podiam ser, ou não, realizadas de forma orientada, dependendo das atividades que a educadora pretendia promover.

Além de tudo isso, a sala ainda possuía um fantocheiro e uma cesta com diversos fantoches, e bancadas, estantes e armários que auxiliavam nas atividades propostas pela educadora, uma vez que guardavam inúmeros materiais desde instrumentos musicais, CDs de músicas, materiais de desgaste, livros, cartazes, jogos, entre muitas outras coisas.

Ao longo do estágio, atendendo às necessidades das crianças e aos conteúdos abordados, foi introduzida a área da reciclagem e foi renovada e dinamizada a área da biblioteca, com o intuito de captar a atenção das crianças e motivá-las para desenvolver as suas competências nas diferentes áreas curriculares.

2.1.4. Perspetiva da Educadora Cooperante sobre a Educação Literária

Para melhor compreender a forma como a educação literária estava presente na sala, fez-se um levantamento da perspetiva da educadora cooperante, tentando perceber o modo como esta a encara e dinamiza na sua prática pedagógica, por forma a melhorar ou reforçar a intervenção nesta área.

Assim sendo, na sequência de uma conversa informal, pudemos apurar que a educadora tem um espaço dedicado aos livros, o qual não está tão bem apetrechado como gostaria, não só pela falta de recursos da escola, como também pelo facto de a educadora recear colocar os seus próprios livros no espaço, uma vez que as crianças, muitas vezes, os estragavam. Porém, a educadora esclareceu que havia muitos livros na sala para uso próprio, sendo que, quando sentia necessidade, os colocava durante algum tempo na área da biblioteca. A educadora acrescentou ainda que, quando trabalhava alguma temática ou quando era a altura de alguma festividade, dispunha alguns livros alusivos naquela área, de modo a que as crianças estivessem em contacto com o conteúdo que estava a ser lecionado.

Além disso, a cooperante salientou que promove diariamente momentos dedicados à leitura, uma vez que este tipo de atividade ajuda as crianças a desenvolverem a linguagem e o vocabulário. Afirma, também, que costuma ler contos tradicionais e outros contos infantis, selecionados de acordo com o conteúdo e os valores e atitudes que transmitem, de modo a que as crianças alarguem os seus conhecimentos e vocabulário.

2.1.5. O grupo de crianças

O grupo com o qual se trabalhou era constituído por dezassete crianças, dez do sexo masculino e sete do feminino, com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos. Era um grupo heterogéneo, pois algumas crianças eram autónomas na realização das atividades e outras necessitavam de constante auxílio do educador. Esta situação surgia principalmente porque cinco das crianças entraram pela primeira vez no Jardim de Infância, enquanto que as restantes já se encontravam há dois anos nesse contexto, sendo este o seu terceiro ano de frequência.

Deste grupo de crianças, uma tinha autismo leve, sendo um caso de Necessidades Educativas Especiais (NEE), e oito das outras foram propostas para apoio educativo, por necessitarem de apoio individualizado para colmatarem as suas dificuldades. A criança que possui autismo tinha apoio no Centro de Desenvolvimento Infantojuvenil dos Açores (CDIJA), com terapia de fala, psicologia e psicomotricidade. Além disso, recebia apoio personalizado na própria escola, na sala do Núcleo de Educação Especial, às segundas, terças e quintas das 9h20 às 10h20.

Ao nível da Formação Pessoal e Social, o grupo demonstrava grandes dificuldades relativamente ao cumprimento das regras de sala de aula, a nível do comportamento, da arrumação da sala e de cumprimento da regra de esperar pela sua vez para falar.

A turma, de uma forma geral, apresentava também dificuldades ao nível da Linguagem Oral, com destaque para a incorreção na articulação de palavras e para a omissão de sílabas. Porém, em atividades que envolviam a correspondência fonema/grafema constatava-se que as crianças mais velhas conseguiam identificar e relacionar determinadas letras e sons. Além disso, algumas já eram capazes de juntar as letras para formar palavras, por exemplo banana, mãe, pai. As mais novas, por sua vez, não tinham ainda capacidade de identificar as letras, embora demonstrassem entusiasmo e vontade em descobri-las, folheando os livros da área da biblioteca, questionando e tentando reproduzir as letras que surgiam com o decorrer das atividades. Ao longo do período, foi visível o progresso de toda a turma tanto ao nível da linguagem oral, como da escrita.

Além disso, é importante referir que o grupo apreciava muito as áreas das Expressões Artísticas e Físico-Motora, sendo que, por isso, foram criadas, muitas vezes, atividades de carácter prático, lúdico e expressivo, de modo a desenvolver as competências dessas áreas e também os diversos domínios do saber. É de salientar que quatro das cinco

crianças que entraram pela primeira vez ano no Jardim de Infância tinham grandes dificuldades ainda ao nível de motricidade fina, não conseguindo segurar corretamente o lápis. Portanto, esse aspeto também foi desenvolvido ao longo do estágio.

Segundo as informações dos processos individuais da turma, as crianças, na sua grande maioria, provinham de um meio socioeconómico baixo e grande parte dos pais estavam desempregados.

2.2. A Ação Educativa em contexto de Educação Pré-Escolar

Ao longo do trabalho desenvolvido em contexto do Estágio Pedagógico I, foram diversas as atividades de promoção da leitura e educação literária. A «Hora do conto», projeto integrado na sala, foi um meio facilitador desta promoção, pois, excetuando alguns dias, houve sempre um momento dedicado à leitura. Na escolha dos livros e respetivas estratégias tentou-se sempre ir ao encontro dos gostos e necessidades do grupo, bem como das competências literárias consideradas nas OCEPE (2016).

Em seguida, apresenta-se a descrição, reflexão e análise das atividades/experiências de aprendizagem realizadas em contexto de educação pré-escolar para a temática em questão. No Quadro I, abaixo apresentado, encontram-se sistematizadas essas atividades/experiências de aprendizagem.

Quadro I- Cronograma das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico I referentes à temática do presente relatório.

Data da intervenção	Atividades/Experiências de Aprendizagem relativas ao presente relatório
2 a 4 de outubro de 2017 (I Intervenção)	N.º 1: Hora do conto: <i>A lagartinha comilona</i> , de Eric Carle-Matosinhos: Kalandraka, 2010 (diaporama).
16 a 18 de outubro de 2017 (II Intervenção)	<p>N.º 2: Exploração das palavras correspondentes às frutas trabalhadas com as crianças (maçã, laranja, mandarina...).</p> <p>N.º 3: Hora do conto: <i>A Senhora Roda dos Alimentos</i>, de Raquel Martins (http://educacaodeinfancia.com/historia-a-sr-roda-dos-alimentos/).</p> <p>N.º 4: Puzzle e correspondência entre determinada fruta e o seu nome.</p> <p>N.º 5: Leitura imagética da letra da canção <i>A Roda dos Alimentos</i>, de Maria da Conceição Dinis (Apêndice 2).</p> <p>N.º 6: Hora do conto: <i>Histórias da Alimentação</i>, de Ana Prada (https://www.slideshare.net/anitaana/alimentacao-historia-8340314) - dado gigante.</p>
6 a 10 de novembro (III Intervenção- Semana Intensiva)	<p>N.º 7: Hora do conto: <i>Todos no sofá</i>, de Luísa Ducla Soares – Lisboa: Livros Horizonte, 2009 (sofá 3D e peluches).</p> <p>N.º 8: Reorganização da área da biblioteca: contacto com diferentes suportes escritos.</p> <p>N.º 9: Receção de uma professora de 1.º Ciclo para a leitura do livro: <i>Um lobo culto</i>, de Becky Bloom e Pascal Biet (Matosinhos: Gato na Lua, 2011).</p> <p>N.º 10: Dinamização da área da biblioteca: introdução do projeto «O livro vai e vem».</p> <p>N.º 11: Visita de estudo à Tipografia <i>Nova Gráfica</i>.</p> <p>N.º 12: Leitura imagética da lenda de São Martinho (Anexo 1).</p>

	<p>N.º 13: Hora do conto: <i>Maria Castanha</i>, de Maria Isabel Soares (https://pt.slideshare.net/helenabarateiro/histria-da-maria-castanha-5998117) - tapete narrativo.</p> <p>N.º 14: Exploração das palavras correspondentes aos ingredientes que iriam ser utilizados numa receita.</p> <p>N.º 15: Hora do conto: <i>O rato do campo</i>, de Marus Editores.</p>
27 a 30 de novembro (IV Intervenção)	<p>N.º 16: Hora do conto: <i>Chapeuzinho Vermelho</i>, de Ciranda Cultural- São Paulo: Ciranda Cultural, s.d. (adaptada a fantocheiro).</p> <p>N.º 17: Hora do conto: <i>O livro da família</i>, de Todd Parr (Lisboa: Edições Gailivro, 2006).</p> <p>N.º 18: Construção de frases, a partir das imagens correspondentes.</p> <p>N.º 19: Associação de imagens às palavras correspondentes.</p> <p>N.º 20: Dominó de associação de imagens às palavras correspondentes.</p> <p>N.º 21: Hora do conto: <i>Uma família diferente</i>, de Vera Mota (paralelepípedo).</p>
4 a 6 de dezembro (V Intervenção)	<p>N.º 22: Hora do conto: <i>A História do Natal</i>, de Sérgio Franclim (Amadora: BookSmile, 2015).</p> <p>N.º 23: Dramatização da história.</p> <p>N.º 24: Leitura imagética da canção: <i>É Natal Há uma estrela a brilhar!</i> (Anexo 3).</p>

Considerando o Quadro I, verifica-se que foram desenvolvidas vinte e quatro atividades/experiências de aprendizagem direcionadas especificamente para a temática do relatório.

Na execução destas experiências de aprendizagem, procurou-se mobilizar estratégias diversificadas, de modo a apelar à participação do grupo e consequentemente ao seu interesse por essa área.

Paralelamente, foram trabalhadas as restantes áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar, a fim de se promover a articulação e integração curricular, como se pode verificar

no Quadro II abaixo apresentado. Torna-se importante salientar que a área de Educação Física raramente foi trabalhada, dado que havia um professor específico destinado a esta área.

Quadro II- Cronograma das atividades desenvolvidas em Educação Pré-Escolar, englobando as diferentes áreas/domínios/subdomínios.

Atividades/Experiências de Aprendizagem		Áreas/ Domínios/ Subdomínios								
Data da intervenção	Número	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Formação Pessoal e Social	Educação Física	Artes Visuais	Jogo Dramático/Teatro	Música	Matemática	Conhecimento do Mundo	Total
2 a 4 de outubro (I Intervenção)	A1									5
16 a 18 de outubro (II Intervenção)	A2									2
	A3									2
	A4									3
	A5									3
	A6									2
6 a 10 de novembro (III Intervenção)	A7									4
	A8									1
	A9									4
	A10									1
	A11									3
	A12									2
	A13									2
	A14									2
27 a 30 de novembro (IV Intervenção)	A15									3
	A16									3
	A17									3
	A18									2
	A19									1
4 a 6 de dezembro (V Intervenção)	A20									1
	A21									5
	A22									2
	A23									3
	A24									3
Total		24	10	1	7	2	2	4	12	

Partindo das atividades especificamente concebidas e implementadas para a promoção da leitura, podemos verificar que, em todas elas, duas ou mais área de conteúdo estiveram a ser trabalhadas em articulação.

Podemos então constatar que foi desenvolvida uma atividade na primeira intervenção, que articulou a Formação Pessoal e Social, as Artes Visuais, a Matemática e o Conhecimento do Mundo; na segunda intervenção, foram realizadas cinco atividades, que estiveram sempre associadas a pelo menos mais uma área/domínio/subdomínio; na

terceira intervenção, realizada ao longo de cinco dias (seis a dez de novembro), realizaram-se nove atividades, estando patentes todas as áreas/domínios/subdomínios; na quarta intervenção, destacam-se seis atividades, durante as quais se desenvolveram, para além do domínio foco, a Formação Pessoal e Social e as Artes Visuais; e, por fim, na quinta intervenção executaram-se três atividades, através das quais se desenvolveram todas as áreas/domínios/subdomínios, excetuando o domínio da Matemática.

Podemos concluir que na totalidade de atividades direcionadas para a linguagem oral e abordagem à escrita, a área da Formação Pessoal e Social foi desenvolvida dez vezes, o domínio da Educação Física uma, o subdomínio das Artes Visuais sete, o subdomínio do Jogo Dramático e da Música duas, o domínio da Matemática quatro e a área do Conhecimento do Mundo doze.

Voltando novamente ao Quadro I, verifica-se que, em vinte e quatro atividades, dez corresponderam à «Hora do conto», seis à exploração dos grafemas/fonemas das palavras e três à leitura realizada pelas próprias crianças através de imagens (leitura imagética). As restantes tiveram um papel preponderante neste processo da promoção da leitura, como será explicitado a seguir.

Assim sendo, de modo a facilitar a compreensão pelo leitor, numa primeira fase serão apresentadas as atividades que permitiram desencadear todo este processo, seguindo a ordem pela qual aconteceram ao longo das intervenções. Numa segunda fase, serão abordadas apenas as atividades da «Hora do conto»; e por fim, numa terceira fase, serão expostas outras atividades que permitiram o contacto direto com a linguagem escrita.

Na III intervenção, deu-se, então, início à implementação de uma panóplia de atividades que desencadearam todo este processo de promoção da leitura e que permitiram tornar o espaço da área da biblioteca mais rica, atrativa e estimulante para as crianças criarem hábitos de leitura, pois o «contacto com o texto literário, e a sua abordagem, interpretação máxima, estimula a consciência crítica das crianças, saber posicionar-se sobre determinado assunto, ter uma opinião crítica sobre as coisas, e saber afirmar-se perante a sociedade» (Gomes, 2016, p.18).

Neste sentido, com recurso a diferentes materiais - sofá em 3D e fantoches, realizou-se a leitura expressiva da obra *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares (atividade n.º 7). Esta foi selecionada pela riqueza que oferece, visto que não só aborda diferentes áreas de conteúdo de forma simples, lúdica, motivadora e divertida, como também contém um padrão repetitivo durante a narrativa, que permite a participação dos ouvintes

durante o momento de escuta, tal como aconteceu com o grupo. Apesar de terem sido trabalhados conteúdos da área da Matemática e do Conhecimento do Mundo, o principal objetivo na leitura desta história foi fornecer um momento de prazer, através do qual o grupo disfrutasse em plenitude da leitura e se apercebesse de que as histórias podem ser contadas de diversas formas, embora haja sempre um livro e um(a) autor(a) na base daquele conteúdo.

Face aos recursos apresentados, as crianças demonstraram euforia e entusiasmo, questionando: «Posso tocar?»; «Eu quero professora, posso, posso?»; «Professora? Qual a história que a professora vai contar?»; «Quando é que a professora vai começar?». Numa tentativa de as acalmar, foi-lhes dito que, no final, poderiam tocar nos fantoches. Assim sendo, como pré-leitura, procedeu-se apenas à exploração visual dos fantoches, e consequente diálogo sobre as características de cada um (cf. Figura 3- a)). No final, fez-se uma roda e os fantoches passaram de mão em mão.

Relativamente à leitura, como o conto tinha inúmeras repetições e cadência musical, o grupo aderiu muito bem, participando ativamente através da oralização das frases que se repetiam ao longo do texto verbal, alterando apenas a parte da quantidade (cf. Figura 3- b e c)): «O cão orelhudo salta do sofá/São nove os amigos/que ainda estão lá»; «O esquilo comilão salta do sofá/São oito os amigos/que ainda estão lá.».

Terminada a leitura, notou-se a satisfação de todas as crianças que, por sua vez, em coro, disseram: «Mais uma vez professora, mais uma vez.». Com auxílio, a segunda e mesmo a terceira vez foram realizadas pelas crianças.

Figura 3- Hora do conto- *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares (A7).



a) Exploração das características dos animais; b) e c) Participação na leitura expressiva da história.

Com esta atividade conseguiu-se atingir os objetivos previamente definidos. A turma, além de ter conseguido envolver-se e participar ativamente na dinâmica da história (principal objetivo), conseguiu ainda aprofundar alguns conteúdos de outras áreas curriculares, reconhecendo as características dos animais e sendo capaz de ordenar por ordem crescente e decrescente os numerais de 0 a 10 e 10 a 0. Destacou-se uma criança que, de tão entusiasmada, quase não deixava as restantes crianças participarem. Outras vezes participavam todos em coro.

Numa fase posterior, colocou-se em prática a atividade n.º 8, designada «Reorganização da área da biblioteca: contacto com diferentes suportes escritos». O grupo foi inquirido sobre o local onde normalmente se encontram os livros. Facilmente as crianças deduziram que este sítio é a biblioteca, realizando-se uma chuva de ideias numa cartolina, a qual foi afixada na sala (cf. Figura 4-a)). Da sua leitura foi possível constatar que as ideias convergiam. A criança H iniciou dizendo que era um sítio «onde se guardam os livros», a M disse «para ler», esclarecendo que era um lugar onde as pessoas podiam ir ler os livros que lá se encontram, a D acrescentou que era um sítio para «ler livros aos filhos», a C disse que também poderia ser «para escrever», e, por fim, a J afirmou que era um lugar onde se podia procurar livros para levar para casa, ao que a C acrescentou que era necessário um cartão para os levar.

A partir daí, foi colocado em frente ao grupo um baú, no qual se encontravam vários suportes escritos. As crianças tiveram a oportunidade de adivinhar o que lá se encontrava, descobrindo rapidamente do que se tratava. De olhos fechados, uma criança retirou um dos suportes, realizando-se a sua exploração em grande grupo (cf. Figura 4-b) e c)). Este mesmo processo foi adotado para a restante turma, para que fossem trabalhadas as características de cada suporte escrito, a fim de que cada um pudesse ser categorizado em livros de histórias, jornais, panfletos, revistas, enciclopédias e dicionários (livros informativos). A atividade teve como objetivo levar as crianças a compreenderem que existem diferentes tipos de suportes escritos e que estes devem ser organizados num espaço, de modo a facilitar quem os vai procurar.

Contudo, o grupo demonstrou algumas dificuldades na compreensão dessas diferenças, especialmente entre os dicionários e as enciclopédias. Apesar de se ter conseguido solucionar este problema com a explicação das características de cada suporte e a observação direta dos mesmos, poderia ter sido usada outra estratégia para evitar confusões no pensamento das crianças.

Figura 4- Reorganização da área da biblioteca- Parte 1 (A8).



- a) Chuva de ideias da palavra «Biblioteca»; b) e c) Exploração dos diversos suportes escritos; d) Exploração dos grafemas/fonemas; e) Reorganização em categorias dos diversos suportes escritos; f) Reorganização dos livros em categorias na área da biblioteca

Outro aspeto importante a destacar é a pouca variedade de livros que determinou e limitou em grande parte a qualidade de livros colocados na área da biblioteca. No que concerne a dicionários e enciclopédias, estes eram de qualidade e apelativos para as crianças, mas a nível de livros infantis havia muitos que eram apenas versões dos contos tradicionais. No entanto, esse aspeto acabou por ficar um pouco desvanecido, uma vez que, numa primeira fase como esta, o essencial era colocar as crianças em contacto com os livros e com a linguagem escrita, o que não ocorria com muita frequência, como é visível na Tabela 2, anteriormente apresentada.

Seguidamente, foram trabalhadas as palavras correspondentes a cada tipo de texto, enfatizando o grafema inicial para que o grupo conseguisse, pelo menos, reconhecê-lo. As crianças mais velhas conseguiam facilmente identificar os grafemas iniciais, relacionando com o seu nome ou os dos colegas, chamando também a atenção para alguns grafemas no meio da palavra. A criança A foi uma das crianças que interveio quando se apercebeu de que a primeira letra do seu nome se encontrava em várias palavras, nas «histórias», «revistas», «jornais» e «panfletos».

Posto isto, os suportes escritos foram distribuídos nas diferentes categorias, dando-se início à sua disposição na área da biblioteca. Das dezassete crianças, dez conseguiram categorizar rapidamente os suportes escritos, confundindo apenas, algumas vezes, o dicionário e a enciclopédia. Das restantes, sete identificavam os suportes com ajuda, sendo que três tiveram mais dificuldades. Como forma de colmatar esse problema, foi necessário, em intervenções seguintes, chamar a atenção para as características de cada suporte.

Numa fase posterior, realizou-se um diálogo com o grupo sobre as regras de funcionamento da biblioteca e para os cuidados a ter com os livros. Partindo dos conhecimentos prévios das crianças, foram debatidas as suas ideias, seguindo-se a exploração de algumas imagens que iriam fazer parte do cartaz com as regras a fixar na área. As crianças escolheram, em conjunto, frases que representavam cada uma das imagens, nomeadamente «Arrumar os livros», «Fazer silêncio», «Não comer na biblioteca», «Ler o livro sem estragar» e «Para levar livros para casa, usar o cartão de leitor» (cf. Figura 5- a) e b)).

Com esta atividade pretendeu-se não só promover a familiarização com a escrita, como também perceber o que as crianças já sabiam sobre o espaço e se tinham por hábito frequentar algum semelhante. Chegou-se à conclusão de que o grupo tinha as noções básicas sobre este espaço, embora raramente o frequentasse.

Por fim, como forma de identificar a área, as crianças foram desafiadas a construir um mural. Foram-lhes fornecidas as letras da palavra «Biblioteca» e, a partir destas, foram trabalhados os grafemas aliados aos fonemas da palavra, outro dos objetivos desta parte da atividade, seguindo-se a decoração, feita pelas crianças mais novas através de estampagem, da fita de papel Kraft para colocar as letras (cf. Figura 5- c)), e pelas mais velhas, a ornamentação com tecidos e autocolantes em cada grafema (cf. Figura 5- d)).

Esta atividade permitiu que as crianças tivessem o contacto com a escrita dos grafemas e começassem a realizar associações com outras palavras conhecidas, como o seu nome e os nomes das frutas trabalhadas em intervenções passadas. Verificou-se que, das dezassete crianças, onze reconheceram os grafemas e foram capazes de os relacionar com outras palavras: «É o B. Banana tem B.»; «No meu nome também tenho o B professora»; «Professora, esse é o I, igual ao meu nome. E tem ali naquela fruta também, mas já não me lembro o nome» ... Por sua vez, as que não reconheceram ficaram apenas com uma noção.

Figura 5- Reorganização da área da biblioteca- Parte 2 (A8).



a) e b) Regras para a área da biblioteca; c) e d) Construção do mural: estampagem, recortes e colagens; e) e f) Área da biblioteca reorganizada.

Na atividade n.º 9, o grupo recebeu a visita de uma professora de 1.º Ciclo para a leitura da história *Um lobo culto*, de Becky Bloom e Pascal Biet, a qual realizou a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. O livro *Um lobo culto* foi selecionado com o intuito de fomentar o gosto pelos livros e consequente leitura, de instigar a imaginação e criatividade e de desenvolver o espírito crítico, como é previsto nas OCEPE. O propósito da linguagem escrita é não só «dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, [como também ser] um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e representar a realização de projetos e atividades.» (Silva *et al.*, 2016, p. 66). Assim sendo, num primeiro momento, e de modo a envolver o grupo e apelar à sua curiosidade e criatividade, a professora convidada começou por analisar a capa e a contracapa com as crianças, questionando o que observavam e o porquê daquelas características das personagens (lobo e vaca a usarem óculos...), acrescentando, em seguida, mais um elemento, o título da história, para que o grupo continuasse a realizar inferências e antecipações em relação ao conteúdo da obra. Uma das crianças inferiu que o lobo poderia ter algo a ver com o conto tradicional *O Capuchinho Vermelho*, dado que usava óculos para «ver melhor» e outra comentou que o lobo e a vaca estavam assim porque estavam a ler.

Durante a leitura, a professora convidada teve a preocupação de ler com o livro virado para as crianças (cf. Figura 6-a)) como também alterou a voz e a expressão facial de acordo com as personagens e ações por elas praticadas, o que causou muitas risadas ao longo da história. Além disso, as crianças também se encontravam expectantes para verificar as suas teorias, o que lhes era possibilitado à medida que a leitura decorria. Houve oportunidade para comparar com o texto as inferências iniciais, como também para antecipar a narrativa através das ilustrações, partilhando oralmente o que pensavam.

Quando se concluiu a leitura, as crianças expressavam um ar de felicidade pelo lobo ter aprendido a ler, clarificando que, ao longo da leitura, queriam que ele aprendesse, pois estava a ter muito trabalho e já estava a ficar triste. Como pós-leitura, foram assim realizadas questões para que as crianças refletissem e foi-lhes ensinada a música «Estava um lobo na floresta» (cf. Figura 6- b)).

O grupo, de um modo geral, atendeu bem às questões, conseguindo chegar à conclusão pretendida: a leitura é importante e muito divertida. Neste seguimento, algumas das crianças quiseram efetuar um desenho alusivo à história (cf. Figura 6- c), d) e e)).

Figura 6- Visita de uma professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico (A9).



a) Exploração da capa do livro; b) Leitura expressiva da história; c), d) e e) Desenhos alusivos à história.

Dando continuidade a este processo desencadeador da promoção de leitura nesta sala de atividades, deu-se início à atividade designada «Dinamização da área da biblioteca: introdução do projeto “O livro vai e vem”» (atividade n.º 10). Numa primeira

instância, visualizou-se e explorou-se o vídeo «Ruca, O bibliotecário» (cf. Figura 7- a)), com o objetivo de a turma compreender como se processa a entrada e saída de livros e que atitudes/ações não se devem ter numa biblioteca, como, por exemplo, estragar livros. As crianças conseguiram facilmente identificar se as atitudes/ações apresentadas no vídeo eram corretas ou não, comparando-as com a realidade, o que possibilitou introduzir o projeto «O livro vai e vem», o qual permitia que, todas as semanas, uma criança requisitasse, com o cartão de leitor que lhe seria fornecido, um dos suportes escritos disponibilizados na área da biblioteca (cf. Figura 7- d) e e)). Os pais/irmãos deveriam proceder à sua leitura e os filhos à elaboração de uma ilustração sobre o mesmo, responsabilizando-se por o trazer na semana seguinte e o apresentar oralmente aos colegas. O suporte escrito ia dentro de uma sacola (cf. Figura 7- b)) com uma folha para o desenho e um marcador com regras para os pais (cf. Figura 7- c)). Torna-se importante salientar que, como a quantidade de livros era limitada, a turma foi convidada a trazer de casa alguns dos que mais gostavam para colocarem na área da biblioteca até ao final do período, onde os colegas poderiam vir também a requisitá-los (cf. Figura 7- f)).

Figura 7- Dinamização da área da biblioteca (A10).



- a) Visualização do vídeo «Ruca, O bibliotecário»;
- b) Sacola;
- c) Marcador com sugestões para os pais;
- d) Escolha do livro;
- e) Requisição do livro;
- f) Livros trazidos pelas crianças.

A dinamização desse projeto compreendeu o período entre 7 e 30 de novembro, dando oportunidade a quatro crianças de usufruírem desta requisição. Segundo os registos abaixo apresentados (cf. Tabela 3), contabilizaram-se a requisição de três livros

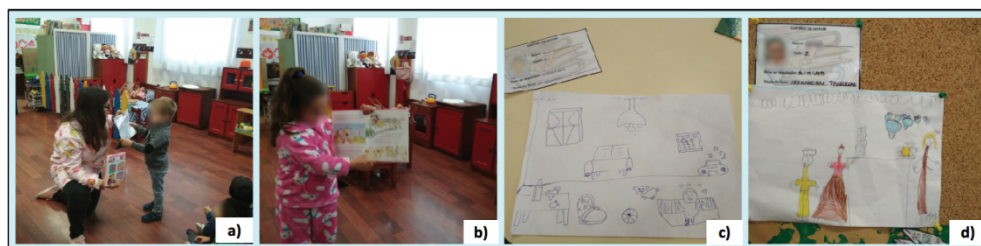
informativos e um livro de histórias. Verifica-se, ainda, que as histórias foram contadas, na maioria, pelas mães e que das quatro crianças, três gostaram muito e a outra apenas gostou (G).

Tabela 3- Registos das leituras do Projeto «O livro vai e vem».

Data	Crianças	Título do livro	Tipo de livro	Quem contou	Nível de interesse		
					Gostou pouco	Gostou	Gostou muito
07/11	G	<i>O Nascimento</i>	Livro informativo	Irmã		X	
14/11	D	<i>Verdadeiras Princesas</i>	Conto	Mãe			X
20/11	J	<i>Números</i>	Livro informativo	Mãe			X
30/11	C	<i>O Nosso Corpo</i>	Livro informativo	Mãe			X

Estas crianças que apresentaram as suas leituras (cf. Figura 8), tiveram a capacidade de recontar o conto por elas escolhido, com recurso ao desenho que fizeram e às ilustrações do livro. No entanto, verificou-se que a D, a J e a C tiveram mais desenvoltura do que a G a resumir o seu livro. A G, sendo uma das crianças que entrou pela primeira vez na escola, necessitou de apoio na apresentação para se conseguir explicar perante o grupo, embora tenha feito primeiramente uma tentativa sozinha. Relativamente ao seu desenho, a irmã tomou a liberdade de fazê-lo, uma vez que esta criança se encontrava ainda em fase inicial de desenho, a garatuja desordenada.

Figura 8- Dinamização da área da biblioteca (A10).



a) e b) Apresentações dos livros (G e D, respetivamente); c) e d) Desenhos alusivos aos livros G e D, respetivamente).

Indo ao encontro de todo este trabalho desenvolvido, na atividade n.º 11, deu-se a oportunidade ao grupo de visitar a Tipografia *Nova Gráfica* (cf. Figura 9), para compreender como se processa um livro e as fases pelas quais este passa. Tendo em consideração que são várias as etapas, algumas um pouco complexas, houve a necessidade de clarificar melhor este processo do livro à turma.

Figura 9- Visita de estudo à Tipografia Nova Gráfica (A11).



Como forma de consolidação, a turma realizou um cartaz com as fotos tiradas ao longo da visita, organizando-as pelas diferentes fases pelo qual passa um livro (cf. Figura 10- a)). Cada elemento do grupo efetuou ainda um desenho alusivo à visita (cf. Figura 10- b), c) e d)), no qual se averiguou o que estes haviam apreendido. Todas as crianças conseguiram identificar e reconhecer as diferentes fases, objetivo primordial dessa atividade.

Figura 10- Consolidação dos conteúdos da visita de estudo (A10).



a) Cartaz; b), c) e d) Desenhos alusivos à visita.

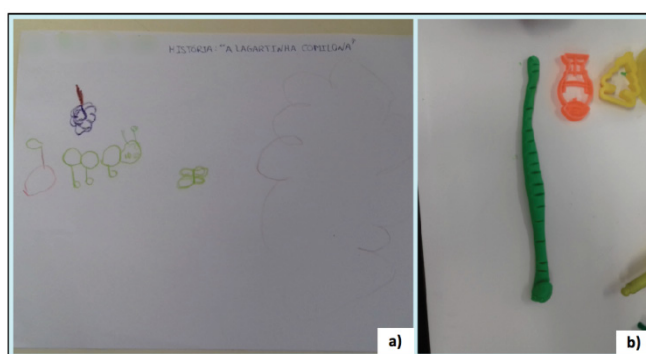
Relativamente às atividades da «Hora do conto», houve sempre três grandes preocupações na seleção dos livros: um bom texto verbal; a extensão do texto, pois as histórias não deveriam ser longas para que o grupo não se dispersasse; e os interesses e necessidades das crianças. Para a leitura de contos, consideramos dois aspetos essenciais: a realização das diferentes vozes respeitantes à história e a diversificação de estratégias para as contar, dado que o grupo tinha algumas dificuldades em concentrar-se e

normalmente não frequentava muito a área da biblioteca. Neste sentido, ao longo do estágio, recorreu-se não só aos livros, como também a outros recursos (diaporama, dado gigante, sofá em 3D e peluches, fantocheiro e paralelepípedo); todavia, os elementos paratextuais fizeram parte integrante da maioria desses momentos de leitura, a fim de as crianças analisarem hipóteses interpretativas e assim construírem inferências. No decorrer das intervenções, averiguou-se que a concentração do grupo e a vontade de contactar com os livros melhorou consideravelmente, como será comprovado mais à frente.

Numa primeira abordagem, como o grupo necessitava de ser motivado, realizou-se, através de um diaporama, a leitura expressiva da história *A lagartinha muito comilona* de Eric Carle, obra recomendada pelo Plano Nacional de Leitura. Esta foi uma atividade que contou, de um modo geral, com a participação e o interesse das crianças, permitindo que estas se sentissem responsáveis e integradas no próprio processo de ensino-aprendizagem, pois, devido ao cariz dinâmico da história, elas puderam participar na sua leitura, relacionando o texto com as ilustrações. Esta dinâmica surpreendeu-nos pela positiva, pois o grupo aderiu bem e cumpriu em grande parte o objetivo proposto, apreciar apenas a história, participando entusiasticamente.

No final, as crianças tiveram ainda oportunidade de recontar a história, com recurso ao diaporama, e ainda realizar um desenho alusivo, caso o desejassem. Em dezassete crianças, apenas cinco fizeram um desenho (cf. Figura 11- a) e quatro optaram por representar, em plasticina, algo relacionado com a história (cf. Figura 11- b)).

Figura 11-Produtos das crianças (A1).



a) Desenho alusivo à história; b) Criação em plasticina.

Com as produções das crianças e em diálogo com estas, foi possível entender que tinham gostado da história e que haviam percebido o processo de formação de uma

borboleta. No entanto, demonstraram curiosidade em compreender como isso é possível, descrevendo esse fenómeno como mágico e espetacular.

Na II intervenção pedagógica, utilizando a dinâmica da anterior – apelar à participação das crianças – , procedeu-se à leitura de duas histórias relacionadas com a temática da semana, a alimentação. Neste sentido, e pelas razões supracitadas, utilizou-se um livro didático (cf. Figura 12- a) e b)) e um dado gigante (cf. Figura 12- c), d) e e)) para a sua leitura. A escolha do livro didático prendeu-se também, como o próprio nome indica, com um objetivo pedagógico-didático, de modo a que as crianças ficassem com a perceção da divisão da Roda dos Alimentos e dos alimentos de cada setor.

Figura 12- Semana da Alimentação.



a) e b) Leitura expressiva com carácter dinâmico (*A Senhora Roda dos Alimentos*- A3); c) Leitura expressiva (*Histórias da alimentação* - A6); d) e e) Reconto realizado pelas crianças.

Todavia, é de extrema importância clarificar que a maioria dos livros não foi escolhida com a finalidade de instruir, mas sim como meio promotor de prazer.

Portanto, o facto de alguns textos serem de carácter didático não implica que este aspeto seja o foco central, mas sim um complemento. É essencial levar a leitura às crianças como momentos de prazer e não como momentos de aborrecimento, pois o

propósito é passar a mensagem de que a leitura é uma atividade tão divertida como o brincar ou passear.

A dinâmica utilizada revelou-se novamente bastante positiva, dado que a turma demonstrou bastante interesse quando teve a possibilidade de participar ativamente. As crianças que normalmente tinham uma maior dificuldade em se concentrarem melhoraram, demonstrando, efetivamente, vontade de participar.

A experiência de aprendizagem n.º 13 consistiu na leitura expressiva, com recurso a um tapete narrativo (cf. Figura 13), de um conto de Maria Isabel Soares, *Maria Castanha*. O grupo ficou fascinado com o recurso, querendo perceber o que ia acontecer. Após a exploração de algumas personagens, compreenderam que era a «Hora do conto», portanto prepararam-se rapidamente para ouvir o conto. Nesta altura ficou claro que o grupo já ansiava pela leitura de contos e sentia curiosidade em saber qual o que seria contado no dia. Neste sentido, em intervenções posteriores, o objetivo era intercalar a utilização de diferentes recursos com os livros.

Figura 13-Hora do conto: *Maria Castanha* (A13).



a) Leitura expressiva; b) Reconto.

No final da leitura da *Maria Castanha*, o grupo pediu que se repetisse a leitura, pois além de as crianças terem gostado também queriam recontá-la.

De uma forma geral, fizeram-no bem, demonstrando a sua capacidade de atenção e também de imaginação, pois também introduziram pormenores que não faziam parte da história original.

Quanto à atividade n.º 15, denominada «Hora do conto: *Chapeuzinho Vermelho*, de Ciranda Cultural», esta foi concretizada na IV intervenção. A estratégia utilizada para a sua leitura expressiva foi o fantocheiro e respetivos fantoches, o que permitiu adaptar a história ao português de Portugal. Esta história é uma das versões do conhecido conto tradicional do «Capuchinho Vermelho» de Charles Perrault.

Primeiramente, foi apresentada uma «caixinha de surpresas» (cf. Figura 14- a)), com o intuito de estimular a curiosidade e captar a atenção das crianças. Algumas delas retiraram o que estava na caixa e após exploração conjunta dos fantoches, concluíram rapidamente que iria ser contada a história do *Capuchinho Vermelho*.

Após a leitura dramatizada (cf. Figura 14- b) e c)), procuramos que a turma fizesse o relato da história, utilizando os mesmos recursos (cf. Figura 14-d)). Inicialmente, houve dificuldade em recontar manuseando os fantoches, mas quando se adaptaram, conseguiram realizar uma breve síntese. É de salientar que apesar de se ter usado estes recursos, as crianças tiveram acesso ao livro, o qual integrou a área da biblioteca, tendo sido muitas vezes solicitado durante a semana. Além disso, algumas crianças quiseram realizar um desenho alusivo, como se pode ver na Figura 14- e).

Figura 14- Hora do conto: *Chapeuzinho Vermelho* (A16).



a) «Caixinha de surpresas»: exploração dos fantoches; b) e c) Representação realizada pela estagiária; d) Representação realizada pelas crianças; e) Desenho alusivo.

A atividade n.º 19 designada «Hora do conto: *Uma família diferente*» seguiu a mesma estrutura da n.º 6, mas, em vez de um dado, foi utilizado um paralelepípedo. Como as crianças já conheciam a dinâmica, participaram ativamente ao longo da leitura (cf.

Figura 15- a)), fazendo os sons dos animais que iam aparecendo e tentando adivinhar o que se ia passar a seguir. No final quiseram recontar e ainda imitar os animais, o seu som e modo de estar (cf. Figura 15- b) e c)).

Figura 15- Hora do conto: *Uma família diferente* (A21).



a) Leitura expressiva; b) Imitação do canguru; c) Imitação do cavalo.

Para as atividades n.º 15, 17 e 22, denominadas «Hora do conto: *O rato do campo*», «Hora do conto: *O livro da família*, de Todd Parr» e «Hora do conto: *A História do Natal*, de Sérgio Franclim», recorreu-se aos respetivos livros, uma vez que a capacidade de concentração do grupo já havia evoluído, como referido na atividade n.º 13, e este já conseguia permanecer atento durante um maior período de tempo. A relação das crianças com os livros melhorou significativamente e estas demonstravam curiosidade quando era a hora do conto, preparando a música de entrada para a história.

Como todas as restantes atividades, estas experiências de aprendizagem foram pensadas e executadas com o intuito de promover a Educação Literária, objetivo predefinido desde o início do estágio. Neste sentido, com recurso conteúdo do livro, deu-se oportunidade ao grupo para que fizesse inferências a partir do que viam na capa, seguindo-se para a leitura (cf. Figura 16- a) e Figura 17- a) e b)), na qual as crianças podiam participar relacionando com as inferências iniciais e criando novas, a partir das ilustrações do livro.

Como pós-leitura, as crianças realizavam o reconto da história (cf. Figura 16- b)) e um desenho alusivo (cf. Figura 16 c)). É de ressaltar que, ao longo de todas as histórias, foram feitas as várias vozes das personagens, de maneira a cativar a atenção dos pequenos ouvintes. Aliada à atividade n.º 22 esteve a n.º 23, que consistiu, em fase de pós-leitura, numa pequena dramatização da história (cf. Figura 18- b)).

Figura 16- Hora do conto: *O rato do campo* (A15).



a) Leitura expressiva; b) Reconto.

Figura 17- Hora do conto: *O livro da família* (A17).

a) e b) Leitura expressiva;
c) Desenho alusivo.

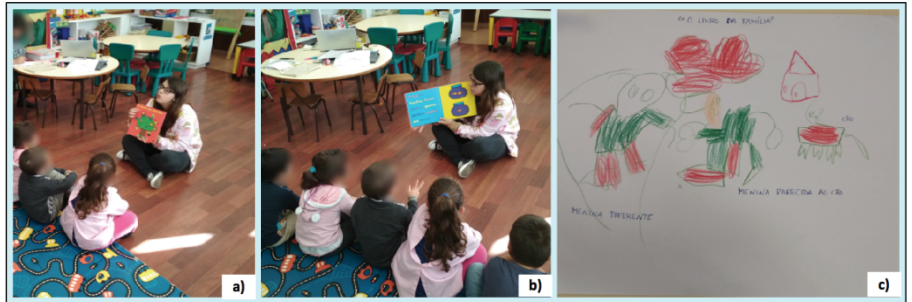


Figura 18- Hora do conto: *A História do Natal*.

a) Leitura expressiva (A22);
b) Dramatização (A23).

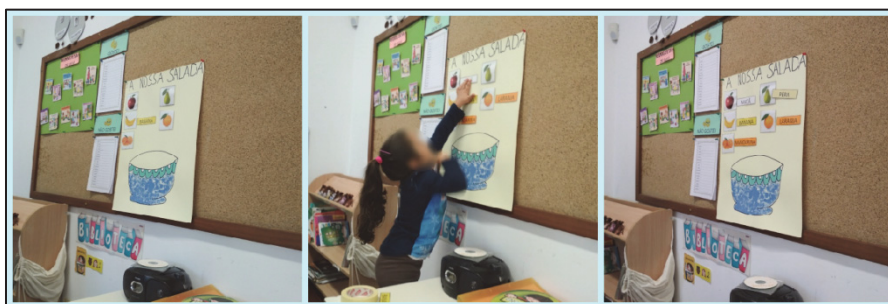


No que respeita às atividades n.º 2, 4, 5, 12, 14, 18, 19, 20 e 24, estas foram realizadas ao longo do estágio, tendo como principal objetivo colocar o grupo em contacto com a linguagem escrita, de forma a desenvolver a sua capacidade leitora. Segundo as OCEPE (Silva *et al.*, 2016, p. 66):

[o] contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (narrativas, listagens, descrições, informações, etc.), o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade.

Assim sendo, iniciamos essa abordagem com as atividades n.º 2 e 4, as quais foram desenvolvidas na II intervenção na semana da alimentação. A n.º 2 foi realizada em grande grupo, com a exploração das palavras correspondentes aos nomes das frutas utilizadas no dia anterior na realização da salada (cf. Figura 19). Uma das crianças começou a comparar os grafemas da palavra «mandarina» com o seu nome, dizendo, «Professora, professora, mandarina tem duas letras iguais ao meu nome. A professora que veja», obtendo como resposta «Pois é, tens razão, mas agora vê se o som é igual...». A criança compreendeu o que lhe estava a ser dito e começou a ler em voz alta outras palavras para comparar. Algumas das outras crianças começaram a participar também, confrontando os nomes das frutas (mandarina, banana, laranja, maçã...) e demonstrando interesse e capacidade de identificação de algumas letras. Todavia, grande parte do grupo teve dificuldades em identificá-las e concentrar-se nesta atividade. O facto de ser uma atividade em grande grupo não beneficiou o desenrolar da atividade, como se estava à espera, pois havia mais margem para distração e as crianças que entraram pela primeira vez não tiveram a atenção necessária.

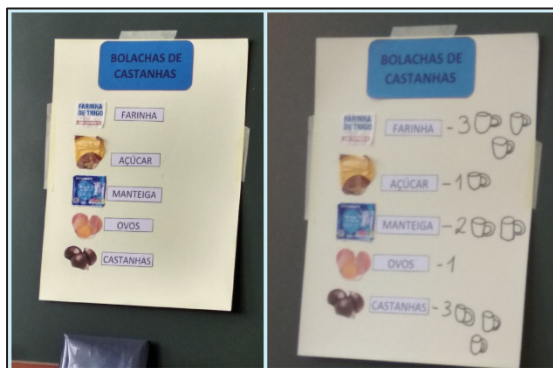
Figura 19- Atividade «A nossa salada» (A2).



Semelhante a esta atividade realizou-se, numa fase posterior, na III Intervenção, e com resultados mais satisfatórios, a atividade n.º 14, denominada «Exploração das palavras correspondentes aos ingredientes que iriam ser utilizados numa receita» (cf. Figura 20). Os resultados foram melhores, pois as crianças estavam mais à vontade com

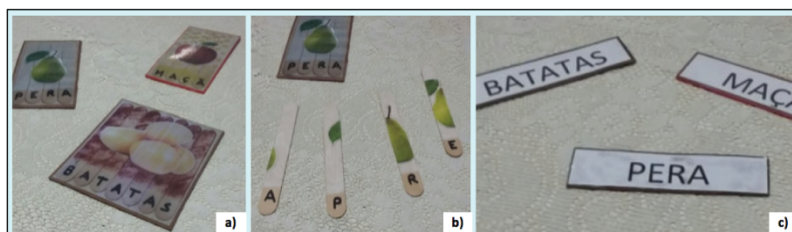
o reconhecimento dos grafemas e fonemas que, normalmente, trabalhavam diariamente através de pequenos diálogos.

Figura 20- Receita de bolachas de castanhas (A14).



Relativamente à atividade n.º 4, esta foi realizada na II Intervenção, rotativamente em pequenos grupos, com um carácter mais lúdico, a fim de se poder dar auxílio a todas as crianças e ainda cativá-las. A atividade consistia em formar um puzzle com espátulas, onde aparecia um alimento (maçã, pera, batatas, ...) e o nome respetivo. Era fornecido às crianças um modelo para a sua construção (cf. Figura 21-a)), as espátulas (cf. Figura 21-b)), e ainda um conjunto de cartões com os nomes dos alimentos (cf. Figura 21- c)).

Figura 21- Materiais para a atividade 4.



a) Modelo para auxílio; b) Espátulas para a construção do puzzle; c) Cartões.

O objetivo desse jogo era juntar as espátulas de forma a que o alimento e o seu nome ficassem corretos, para depois associar o cartão correspondente a esse alimento (cf. Figura 22). Esta atividade permitiu que as crianças fizessem perguntas sobre os grafemas, tentando reconhecê-los e associá-los a outras palavras conhecidas (os seus nomes e as palavras que estavam nos cartazes afixados na sala). Contrariamente à atividade anterior, esta causou um impacto muito positivo no grupo, pois as crianças ajudaram-se mutuamente. Quando viam que um colega estava a fazer mal ou estava confuso, tentavam

ajudá-lo. Este jogo serviu também para trabalhar o domínio da Matemática, quando as crianças contavam as espátulas para saber a quantidade de grafemas que a palavra tinha.

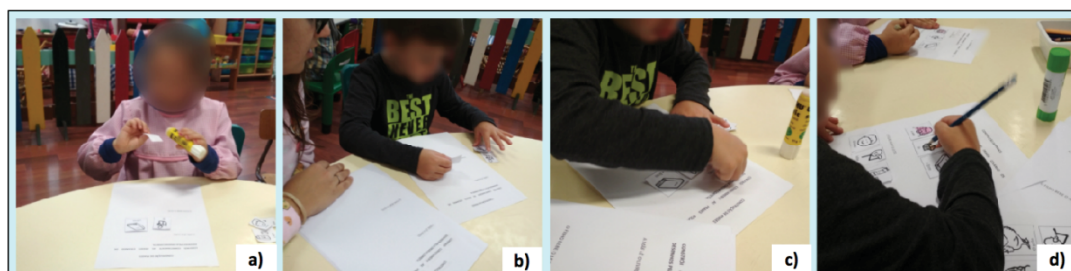
O grupo manifestou vontade e curiosidade de aprender com este jogo, o que é essencial nessa faixa etária, pois torna-se um meio facilitador da aprendizagem.

Figura 22- Puzzle e correspondência entre determinada fruta e o seu nome (A4).



No que concerne à atividade n.º 18, esta também foi realizada em pequeno grupo. Foi apresentada às crianças uma ficha com duas frases, sendo-lhes entregues vários quadradinhos que, organizados, formavam a frase. Cada quadradinho correspondia a uma parte (ex: a frase inteira era «A mãe lê o livro»), sendo que para esta frase havia três quadradinhos «A mãe» / «lê» / «o livro») associada à imagem. Assim sendo, o objetivo era reorganizar os quadradinhos abaixo da frase correspondente (cf. Figura 23). De uma forma geral, o grupo sentiu dificuldades em reorganizar a primeira frase, mas na segunda frase já estava mais à vontade, conseguindo realizá-la com mais facilidade do que a anterior. Os mais novos também tiveram a oportunidade de realizar a atividade, de modo a contactarem com a escrita; no entanto, dada a sua faixa etária, estas crianças não conseguiram realizar grande parte da atividade.

Figura 23- Construção de frases, a partir das imagens correspondentes (A18).



a), b) e c) Reorganização e colagem dos quadradinhos para a formação de uma frase; d) Atividade realizada (pintura dos desenhos).

A atividade n.º 19, desenvolvida na IV intervenção (temática da família), foi realizada em grande grupo, visto que parte da turma progrediu ao longo do período e houve uma maior organização na planificação da atividade. O objetivo da atividade era fazer as crianças contactar com os diversos grafemas para depois identificá-los através dos respetivos fonemas. Assim, uma das crianças tirava um cartão onde se encontrava uma imagem e respetiva associação da palavra à imagem (por exemplo: mãe, pai, ...- cf. Figura 24-a), tendo que, em seguida, ordenar os grafemas correspondentes a esse cartão, os quais se encontravam, de forma desordenada, no cavalete (cf. Figura 24- b) e c)). As restantes crianças podiam auxiliar os colegas, ajudando-os a decifrar qual grafema deveria ser colocado primeiro. Por exemplo se havia saído a imagem de uma mãe, o objetivo era ordenar no placar as letras ã/ E / M, de modo a obter MãE (cf. Figura 24- c), d) e e)).

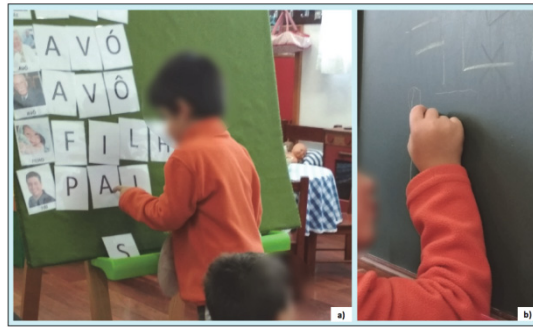
Figura 24- Associação de imagens às palavras correspondentes (A19).



a) Cartão; b), c) e d) Escolha dos grafemas para formar a palavra correspondente ao cartão.

Verificou-se que as crianças estavam atentas e motivadas, pois foram algumas as vezes em que colocaram questões acerca de determinado grafema. Uma das crianças realizou intervenções bastante pertinentes, principalmente quando se apercebeu de que o «A» da palavra «Pai» e o «Ã» da palavra «Mãe» tinham uma pequena diferença, o acento. Outras também participaram, estabelecendo relações entre as palavras. Algumas das crianças mostraram motivação para reproduzir no quadro os grafemas, tendo sido interessante visualizar a reação de uma das mais novas que, primeiramente, passava o dedo pelo grafema e só depois ia ao quadro tentar escrever (cf. Figura 25- a) e b)), quando tinha dúvidas, voltava ao placar para passar o dedo na letra novamente.

Figura 25- Tentativas de escrita dos grafemas.



a) Contorno do grafema com o dedo; b) Escrita no quadro do grafema.

Em seguida, foi realizado um dominó com as mesmas palavras e imagens para consolidar o que havia sido trabalhado (cf. Figura 26). O grupo teve um bom desempenho, conseguindo associar a palavra à imagem. Alguns dos elementos do grupo tentaram reconhecer as diferentes letras nas diversas palavras, destacando quando em duas palavras diferentes haviam grafemas iguais.

Figura 26- Dominó de associação de imagens às palavras correspondentes (A20).



Por fim, as atividades n.º 5, 12 e 24 correspondiam a leituras imagéticas, tendo estas como finalidade que as crianças relacionassem, por exemplo, a imagem da maçã com os grafemas correspondentes a esse elemento, ou seja, a imagem era articulada com o texto, desempenhando um papel fundamental para a descodificação do código escrito. Na atividade n.º 5 foi visível o interesse apresentado pela turma que, muito entusiasta, realizou, em coro, a leitura de uma canção sobre a alimentação (cf. Figura 27- a) e Apêndice 2). Além desta, realizaram-se mais duas atividades do mesmo género (cf. Anexo 1 e 3). De uma para outra, as crianças revelaram uma autonomia cada vez maior na leitura dos textos, identificando alguns dos grafemas das palavras. Naturalmente que as leituras imagéticas eram feitas em primeiro lugar em grande grupo, e, posteriormente,

individualmente. Além disso, aliada à leitura imagética da lenda de São Martinho (cf. Figura 27-b) e Anexo 1) houve uma representação (cf. Figura 27- c) e d)). Algumas crianças identificavam facilmente algumas palavras, localizando determinados grafemas que conheciam.

Figura 27- Leituras imagéticas.



a) Leitura imagética sobre a alimentação (A5); b) Leitura imagética da lenda de São Martinho (A12) e c) e d) Representação da lenda de São Martinho.

Após a concretização de todas essas experiências de aprendizagem, foi possível constatar que as crianças começaram a frequentar mais a biblioteca. Durante a observação inicial (total de 11 horas aproximadamente) a biblioteca da sala raramente era frequentada, como se pode verificar na Tabela 4. Na observação final, abrangendo sensivelmente igual período de observação, o número de crianças que frequentava a biblioteca aumentou drasticamente, passando para o nêuplo da quantidade inicial, o que parece ser um bom indicador da necessidade da renovação da área de trabalho, como forma de motivar as crianças para a leitura e para a escrita. O facto de as colocarmos em contacto com a escrita de forma intencionalmente planificada, analisarmos o espaço e a sua utilização e refletirmos acerca, levou a que as crianças comessem a apreciar os livros, usufruissem dos mesmos e se enriquecessem com eles.

Tabela 4- Frequência com que a área da biblioteca foi utilizada pelas crianças no início e final do estágio.

Momento	Crianças/Idades																	Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	
	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4	
Princípio de outubro (9 a 11 de outubro das 9h00 às 15h00)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2
Fim de novembro (27 a 29 novembro das 9h00 às 15h00)	1	1	3	0	4	1	1	0	0	2	1	0	2	1	0	2	0	18

Torna-se importante realçar que, a determinada altura do período, quando a área da biblioteca era mais frequentada, as crianças, principalmente as do sexo masculino, gostavam muito de contar histórias através das ilustrações, proporcionando momentos muito divertidos, que lhes possibilitavam o desenvolvimento da imaginação.

Refletindo agora sobre as aprendizagens que tentamos facilitar às crianças a partir das atividades neste relatório descritas, concluímos que todas elas foram planeadas e executadas com a finalidade de atingir o nosso objetivo geral, promover a Educação Literária, fornecendo as ferramentas necessárias às crianças para que estas se tornem leitoras frequentes.

Assim sendo, apresentamos abaixo uma tabela que convoca as aprendizagens que tivemos de desenvolver, a fim de atingirmos o nosso primordial objetivo. Nesta poderá visualizar-se a quantidade de crianças nas diferentes fases de aquisição, no início e no final do estágio. Optamos por contabilizar a quantidade de crianças nas diferentes fases de aquisição, de modo a facilitar a leitura e ter assim uma maior perceção da evolução do grupo.

Tabela 5- Aprendizagens desenvolvidas na Educação Pré-Escolar, com base nas atividades referentes à temática do presente relatório.

Aprendizagens	Início			Final		
	Adquirido	Em fase de aquisição	Não adquirido	Adquirido	Em fase de aquisição	Não adquirido
Localiza os elementos paratextuais	0	0	17	11	5	1
Infere através dos elementos paratextuais (capa, título...)/ilustrações	3	7	7	12	4	1
Demonstra vontade e prazer em ouvir a história	3	6	8	13	4	0
Participa durante o momento de leitura	5	5	7	12	4	1
Toma iniciativa em ir para a área da biblioteca	0	2	15	6	10	1
Expressa sentimentos relativos à obra	2	7	8	11	3	3
Identifica em diversas palavras os grafemas do seu nome	4	5	8	10	5	2
Associa o fonema ao grafema	2	6	9	9	5	3

Assim, a partir da tabela 5, concluímos que houve um grande progresso ao longo do período de intervenção. Inicialmente, o grupo não sabia o que significavam os

elementos paratextuais, mas com o decorrer das atividades, a maioria das crianças (11) no final do estágio já havia adquirido esta aprendizagem, identificando com bastante facilidade estes elementos. Apenas duas crianças ficavam um pouco inseguras quanto à localização do nome da ilustradora e ao nome da parte lateral do livro (a lombada), o que é expectável, dada a faixa etária do grupo.

No que respeita às possíveis inferências suscitadas pelos elementos paratextuais, o grupo encontrava-se, na sua grande maioria, em fase de aquisição (10), pois não estava habituado a este tipo de dinâmica, sentindo-se pouco à vontade para dar largas à imaginação e realizar as suas hipóteses interpretativas. Ao longo das intervenções, verificou-se uma grande melhoria por parte das crianças que, mesmo antes de serem questionados, já formulavam as suas hipóteses. No entanto, quatro das crianças, apesar de melhorarem, ainda estão em processo de aquisição e uma não atingiu o objetivo definido. Estas crianças carecem de mais tempo, dado que cada uma tem o seu ritmo de aprendizagem. Além disso, a realização de atividades que as desinibam também pode ser favorável a este processo.

Relativamente a demonstrar vontade e prazer em ouvir a história, as crianças, inicialmente, apesar de estarem sossegadas no tapete para ouvir, não demonstravam muito entusiasmo. Apenas três manifestavam interesse e vontade de ouvir, participando quando lhes era solicitado. Com a alteração da dinâmica na leitura de contos, a turma revelou mais interesse, ficando fascinada quando havia surpresas e emoção ao longo da história, e ainda vozes alteradas consoante as personagens. Além disso, desde que se havia pedido às crianças para inferir acerca das ilustrações, estas apreciavam-nas muito mais, dando atenção aos pormenores. Em suma, esta é a prova de que, tal como Mesquita (2006) e Veloso defendem (2001), as crianças mais pequenas apreciam muito mais a leitura quando há o contacto visual, a emoção, a entoação e o ritmo na leitura de uma história.

No que concerne à participação no momento da leitura, esta está intimamente ligada às duas aprendizagens anteriores, uma vez que, se as crianças se desinibirem, derem largas à imaginação e vivenciarem a emoção do conto, têm mais probabilidades de participar no momento da leitura. Portanto, verificou-se uma progressão do início para o final do estágio.

O tomar a iniciativa de ir para a área da biblioteca já foi aprofundado anteriormente, no entanto na Tabela 4, anteriormente apresentada, fica uma visão geral sobre a frequência deste espaço.

No que respeita a expressar sentimentos relativos à obra, o grupo, apesar de, por vezes, expressar espanto e admiração durante a leitura, quando era questionado sobre a sua opinião não a dava. O grupo, de um modo geral, apresentava alguma timidez, o que impedia que este se desinibisse. Por isso, logo na primeira intervenção, o grupo foi questionado sobre o que achava da história. Dado que não obteve respostas, a estagiária começou a fazer perguntas mais específicas, tal como se pode ler no registo abaixo apresentado:

Outra pergunta então. O que vocês acham de a lagarta ter comido aquilo tudo? Vocês conseguiriam?» - questionou a estagiária; «Eu não! É muita comida!» - exclamou o C; «Pois é...» - disse o D; «E quando ela se transformou em borboleta, o que vocês acharam?» - perguntou a estagiária; «É tão bonita...» - proferiu o C maravilhado; «Como é possível?» - interrogou o Q.

Esta estratégia, apesar de ter sido eficaz para muitos casos, não foi o suficiente, tendo sido necessário também evocar crianças aleatoriamente para que todas tivessem oportunidade de participar. Foi visível que algumas começaram a participar com mais frequência, mesmo quando não eram questionadas, enquanto que outras continuaram reservadas.

A identificação dos grafemas do nome de cada criança em diversas palavras também foi algo que foi muito trabalhado no decorrer das intervenções, de maneira a que as crianças comesçassem a ter a perceção de que existe uma grande variedade de grafemas, os quais podem estar em diversas palavras. Trabalhando aquilo que Alves Martins e Niza (1998) denominam como aspetos figurativos da linguagem escrita, conseguiu-se, das dezassete crianças, que dez conseguissem identificar os grafemas do seu nome e associá-los a outras palavras, enquanto que cinco ainda só sabiam alguns grafemas e duas não sabiam nenhum.

Relativamente à associação do grafema ao fonema, inicialmente o grupo tinha muitas dificuldades, mas, com as atividades realizadas ao longo do período, conseguiu facilmente desenvolver essa capacidade, excetuando três crianças que ainda não tinham tido um contacto mais próximo com a linguagem escrita, por isso tiveram mais dificuldades. As restantes, em anos anteriores em conjunto com a educadora, já haviam desenvolvido atividades relacionadas com os grafemas.

Em jeito de síntese, concluímos que, apesar de todo o trabalho realizado, há ainda muito mais a fazer e que deve ser feito para que a turma não perca o interesse e o entusiasmo que conquistou durante o período. Tentamos dar as ferramentas necessárias para que as crianças possam, a partir daqui, percorrer o caminho da leitura, no entanto cabe à educadora continuar este projeto de promoção de leitura. Foi possível verificar que as atividades surtiram um impacto bastante positivo junto das crianças, que se refletiu numa participação ativa na área da biblioteca, no projeto «O livro vai e vem» e na identificação de grafemas. O grupo teve oportunidade de dar a conhecer os seus gostos, as suas dificuldades e consequentes aprendizagens. Contudo, acreditamos que deveríamos ter selecionado livros com uma qualidade superior, apesar da reduzida quantidade de livros de qualidade na biblioteca da escola.

3. IMPLEMENTAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Essa subdivisão seguirá a mesma estrutura da anterior, onde serão apresentadas as atividades relacionadas com a temática deste relatório, cuja implementação se realizou ao longo do Estágio Pedagógico II.

Num primeiro momento, proceder-se-á à caracterização do contexto educativo (o meio envolvente, a escola, a sala de aulas, a perspetiva da professora cooperante relativamente à Educação Literária, e o grupo de alunos), com o intuito de contextualizar a nossa prática pedagógica. Num segundo momento, realizar-se-á a análise e reflexão das atividades implementadas ao longo do estágio.

3.1. Caracterização do contexto educativo

3.3.1. O meio envolvente

O Estágio Pedagógico II decorreu num contexto educativo da rede pública que se situa nas zonas limítrofes do concelho de Ponta Delgada. Abrange uma freguesia com 5,57 km^2 de área e 4 062 habitantes (Câmara Municipal de Ponta Delgada, 2016).

Sendo esta freguesia pertencente às imediações de Ponta Delgada, o setor primário ressalta sobre os outros setores, embora o terciário (restauração e pequeno comércio), ao longo dos anos, se tenha expandido.

A nível cultural, estavam a ser desenvolvidos projetos que promovem os valores culturais e sociais da freguesia, nomeadamente os grupos folclóricos (infantil e adulto), os escuteiros, o grupo de jovens, o rancho de romeiros, associações desportivas, entre outras entidades e áreas recreativas. É de salientar a inexistência de uma biblioteca pública na zona, o que dificultou o contacto com uma maior diversidade de suportes escritos de qualidade.

Quanto a instituições e espaços recreativos e de lazer, a freguesia dispõe de um pequeno largo (largo do jardim), um supermercado, ermidas, fontenários, solares, a igreja paroquial, a Junta de Freguesia, a casa do povo e o centro de saúde.

Segundo o Projeto Educativo de Escola, relativo aos anos 2017-2020, a população escolar desta unidade orgânica é proveniente de diferentes meios socioeconómicos e culturais.

3.1.2. A Escola

A escola em questão é constituída por um edifício P3 que se encontra em bom estado de conservação. Além de ser uma escola moderna está também bem equipada. Engloba dois níveis de ensino, o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O espaço interior é composto por um edifício que engloba doze salas agrupadas em núcleos de quatro. A unir os núcleos encontra-se o pavilhão desportivo que, por sua vez, liga aos balneários, à biblioteca, ao gabinete administrativo, ao polivalente, à cozinha e ao refeitório. Dois dos blocos têm ligação direta através da sala de professores. A escola tem, ainda, três gabinetes de apoio, instalações sanitárias e despensas dispersas por todo o recinto escolar. Relativamente ao espaço exterior, este é constituído por um pequeno recreio ao longo do edifício, tendo um pátio um pouco maior numa determinada zona do deste recreio. Além disso, estava a ser construído um pavilhão polidesportivo que será utilizado não só pela escola como por toda a comunidade.

Torna-se importante salientar que o espaço da biblioteca comum a toda a escola era pobre em recursos para a faixa etária em questão, tendo apenas alguns dos livros para leitura obrigatória, sendo que estava ainda em processo de remodelação para a receção de mais livros.

Considerando o Regimento Interno, relativo ao ano letivo 2017/2018, a escola contava com quatro educadoras de infância, oito docentes de 1.º Ciclo do Ensino Básico, um de Educação Especial que trabalha a tempo parcial, dois de Apoio Educativo (uma de

1.º Ciclo do Ensino Básico e uma de educação pré-escolar), um de Educação Física, um de Inglês, um de E.M.R.C., um de Expressão Plástica, uma psicóloga, uma Arte Terapeuta, uma terapeuta de fala e uma terapeuta ocupacional. A equipa de assistentes operacionais era composta por sete elementos, dois dos quais pertenciam ao Programa Recuperar. No que diz respeito aos alunos, no total eram 173 alunos, sendo 45 da Educação Pré-Escolar e 114 do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No geral, esta era uma escola com boas condições de funcionamento para a prática educativa e escolar, embora necessitasse ainda de algumas melhorias.

3.1.3. A sala de aula

A sala de aula dispunha de um espaço propício à prática educativa, encontrando-se bem apetrechada. Em todo o redor existiam recursos que auxiliavam nas diferentes áreas disciplinares, desde o Português (cartazes com conteúdos gramaticais e auxiliares da Leitura e da Escrita), à Matemática e ao Estudo do Meio. Esta organização permitia o contacto diário com conteúdos diversos, facilitando a compreensão dos alunos pela analogia com os conteúdos que estavam a ser lecionados. Num dos dias de intervenção, estava a ser introduzido o sujeito e predicado quando um dos alunos apontou para a parede e disse «Professora, está ali o que estamos a dar», demonstrando entusiasmo e vontade de aprender.

A sala possuía um computador, uma estante com os cadernos do inglês e cidadania, dois quadros de ardósia, dicionários, livros escolares e o armário organizador dos materiais de cada aluno.

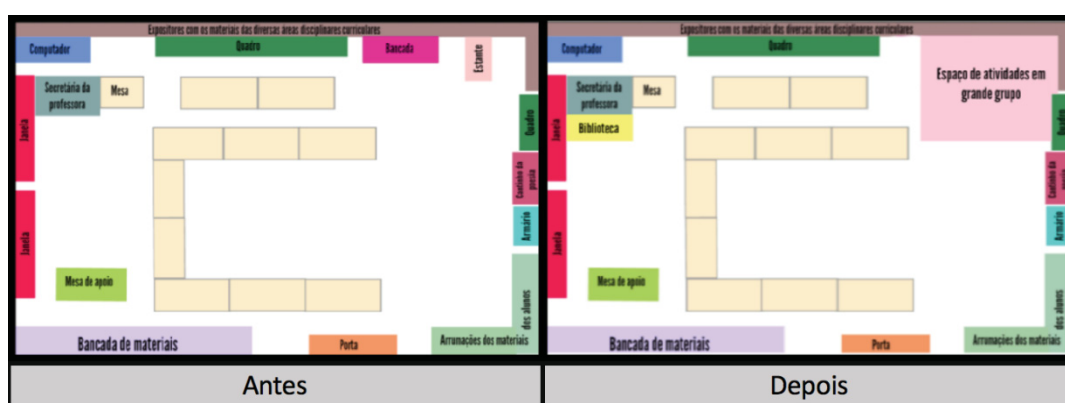
No que concerne à disposição das mesas, estas estavam dispostas, na sua grande maioria, em «U», como é visível na Figura 28. Apesar de nem todas terem essa disposição, a verdade é que, em trabalhos de grupo ou grande grupo, facilmente os alunos que estavam nas mesas dispostas diretamente para a frente conseguiam colocar-se virados para os colegas que se encontravam organizados nesta disposição, em «U», proporcionando uma melhor gestão do grupo e consequentemente situações de trabalho inter-relacional.

Ao longo do estágio, foi introduzido neste espaço a área da biblioteca, uma vez que o acesso a livros era limitado. Não havia uma biblioteca no meio envolvente e, apesar de a escola ter uma, esta era pequena, tendo poucos livros adequados à faixa etária em questão e os que tinha eram de leitura obrigatória. No entanto, a biblioteca estava num

processo de transformação e iria receber mais livros e adotar um novo sistema, a requisição de livros pelos alunos.

Assim sendo, a sala sofreu uma pequena alteração, como se pode verificar na Figura 28. A estante presente na sala foi utilizada para a área da biblioteca, sendo colocada em frente à secretária da professora para receber mais luz e dar um maior conforto aos alunos, e o local onde tinha a estante inicialmente tornou-se um espaço de partilha e de atividades em grande grupo, relacionadas com a leitura, principalmente.

Figura 28- Planta da sala no início e final do estágio.



3.1.4. Perspetiva da Professora Cooperante sobre a Educação Literária

Antes de serem apresentadas todas as atividades desenvolvidas em contexto de estágio respeitantes à temática do presente relatório e consequente reflexão, partilharemos a conversa realizada com a professora cooperante em relação ao modo como esta encara a Educação Literária e a dinamiza na sua prática pedagógica.

Assim, pudemos constatar que a professora, apesar de não ter um espaço dedicado à área da biblioteca, considera a leitura e os livros extremamente importantes para a aprendizagem dos alunos, nomeadamente em termos do aumento do vocabulário e do desenvolvimento da criatividade, do espírito crítico e da aquisição de competências escritas- organização das ideias de forma adequada e coerente. É, neste sentido, que refere promover atividades que envolvam uma diversidade de suportes escritos e estimular os seus alunos a trazerem também os seus livros de casa e a lerem-nos nos momentos «mortos».

Quando questionada sobre o tipo de livro que costuma ler aos seus alunos, ela afirmou dar prioridade às obras recomendadas pelas metas curriculares e pelo Plano

Nacional de Leitura, realçando que utiliza desde contos, a revistas, a enciclopédias e a livros de receitas, a fim de que cada aluno encontre o tipo de livro com que mais se identifica. Quanto à frequência com que lê os livros, a cooperante afirmou que lia «sempre que possível, uma a duas vezes por mês», justificando-se com o facto de ter que gerir o currículo e o tempo.

3.1.5. A turma

O grupo com o qual foi desenvolvido o estágio era constituído por treze alunos, três do sexo masculino e dez do feminino, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos. Deste grupo de alunos, quatro estavam sinalizados para apoio educativo, dois nas áreas do português e da matemática e os outros dois apenas na matemática; no entanto, devido à escassez de docentes, a professora responsável pelos apoios normalmente encontrava-se a substituir docentes titulares. Além disso, um dos alunos é diagnosticado com défice de atenção.

De uma maneira geral, a turma era assídua, pontual e afetuosa. Atendendo à apresentação que foi realizada por cada aluno no primeiro dia de estágio, a preferência curricular da maioria era a área de Estudo do Meio e a menor a Matemática.

Na área de Português, verificou-se que esta era uma turma com bons resultados. Apesar de os alunos terem algumas dificuldades na escrita de textos, nomeadamente na utilização dos mecanismos de coesão e coerência e em respeitar as regras de ortografia e pontuação, demonstraram segurança na leitura de textos e foram capazes de os interpretar, atendendo às questões que lhes eram impostas. O grupo manifestou constantemente o seu entusiasmo por livros, por folheá-los e mesmo lê-los. Apenas o aluno M não demonstrava grande interesse. Gostava essencialmente de livros com pouco texto e muita imagem.

3.2. A Ação Educativa no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo do Estágio Pedagógico II foram concretizadas diferentes experiências de aprendizagem que potenciaram a leitura e, conseqüentemente, a Educação Literária. Apesar de esta ser uma turma com gosto pela leitura, a verdade é que na sala não havia um lugar designado para este fim. Neste sentido, tentou-se modificar este aspeto, introduzindo uma área de biblioteca, como será explicitado mais à frente.

De seguida, apresenta-se então a descrição, análise e reflexão das atividades/experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, atendendo à temática do presente relatório. No Quadro IV, abaixo apresentado, encontram-se sistematizadas essas atividades/experiências de aprendizagem.

Quadro III- Cronograma das atividades desenvolvidas, atendendo à problemática, no Estágio Pedagógico II.

Data da intervenção	Atividades/Experiências de aprendizagem relativas ao presente relatório
26 a 28 de fevereiro (I Intervenção)	<p>N.º 1: Diálogo com os alunos sobre a importância dos livros.</p> <p>N.º 2: Construção da «Área da Biblioteca».</p> <p>N.º 3: Implementação do projeto «Uma aventura com os livros».</p> <p>N.º 4: Leitura e interpretação: <i>A Menina do Mar</i>, de Sophia de Mello Breyner Andresen (Porto: Figueirinhas, 35.ª edição, 1998).</p>
12 a 21 de março (II Intervenção)	<p>N.º 5: Leitura e identificação do tipo de texto apresentado: <i>É lá</i>, de Luísa Ducla Soares (In «Planeta Azul». Porto: Civilização Editora, 2008).</p> <p>N.º 6: Leitura e exploração do poema <i>A casa da poesia</i>, de José Jorge Letria (Lisboa: Terramar, 2.ª edição, 2009).</p> <p>N.º 7: Caixa mistério: <i>Mistérios</i>, de Matilde Rosa Araújo (Lisboa: Livros Horizonte, 1988).</p> <p>N.º 8: Leitura e exploração do poema <i>Pai</i>, de autor desconhecido (Anexo 2).</p>
23 e 24 de abril (III Intervenção)	<p>N.º 9: Construção de um <i>Big Book</i> (<i>A Maior Flor do Mundo</i>, de José Saramago- Porto: Porto Editora, 2016).</p> <p>N.º 10: Visita de estudo à Biblioteca da Escola Básica Integrada da Roberto Ivens.</p> <p>N.º 11: Reorganização da «Área da Biblioteca».</p> <p>N.º 12: Apresentação oral de livros requisitados na visita de estudo.</p> <p>N.º 13: Atividade plástica: Construção do dossiê «As minhas leituras».</p>

8 a 16 de maio (IV Intervenção)	N.º 14: Pré-leitura da obra <i>A cidade que queria viver no campo</i> , de Pedro Seromenho (Braga: Paleta de Letras, 2.ª edição, 2017). N.º 15: Leitura, exploração e interpretação da obra. N.º 16: Pós-leitura da obra (dramatização).
1,4 e 5 de junho (V Intervenção)	N.º 17: Apresentação da dramatização realizada na IV intervenção a todos os alunos da escola.

Considerando o Quadro III, verifica-se que foram dinamizadas dezassete atividades ligadas à problemática do relatório, além do projeto «Uma aventura com os livros», o qual será explicitado mais à frente. Todas essas atividades tiveram como finalidade expandir as experiências de leitura dos alunos a nível individual ou coletivo, colocando-os em contacto direto com diversos suportes escritos, executando estratégias e formas de leitura díspares, dando-lhes oportunidade de manusearem materiais de apoio à leitura (ex.: dicionário) e valorizando as inferências e opiniões acerca das leituras realizadas.

Associado ao domínio anterior, desenvolveu-se o domínio da escrita, visto que estes estão interrelacionados. Tal como Fernandes (2007) defende, para a leitura são necessários o reconhecimento de sons linguísticos e o conhecimento das convenções da escrita, o que nos faz crer que estes dois domínios devem ser trabalhados na mesma direção. Na verdade, sem a escrita não haveria a leitura e vice-versa.

Portanto, sendo qualquer um desses domínios extremamente importantes, desenvolveram-se experiências de aprendizagem que englobassem ambos.

Como o grupo contactava com livros apenas para atividades inerentes aos conteúdos de aprendizagem, decidimos desenvolver um projeto que alterasse esse aspeto. Além disso, e tendo em consideração as dificuldades referidas anteriormente, criaram-se também situações propícias à escrita de textos diversificados, a fim de serem trabalhadas as funcionalidades da escrita. Em todos os textos e de modo a que os alunos redigissem com correção linguística, a turma foi incentivada a criar uma planificação e a rever a sua produção textual, de forma a melhorar as competências de escrita e comunicação.

Além destes domínios, foram trabalhadas ainda a área das expressões, nomeadamente o domínio de Expressão Dramática e Expressão Plástica e as áreas da Matemática e da Cidadania, como é visível no Quadro IV, abaixo apresentado.

Quadro IV- Cronograma das atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo, englobando as diferentes áreas/domínios/subdomínios.

Atividades/Experiências de Aprendizagem		Áreas/ Domínios/ Subdomínios								
Data da intervenção	Número	Português	Cidadania	Educação Física	Expressão Plástica	Expressão Dramática	Expressão Musical	Matemática	Estúdio do Meio	Total
26 a 28 de fevereiro (I Intervenção)	A1									2
	A2									2
	A3									2
	A4									2
12 a 21 de março (II Intervenção)	A5									3
	A6									2
	A7									2
	A8									4
23 e 24 de abril (III Intervenção)	A9									3
	A10									4
	A11									2
	A12									4
8 a 16 de maio (IV Intervenção)	A13									2
	A14									4
	A15									3
1, 4 e 5 de junho (V intervenção)	A16									4
	A17									4
Total		17	12	0	5	3	1	4	7	

Na primeira intervenção, é possível constatar que no máximo foram trabalhadas duas áreas em simultâneo; na segunda intervenção foram realizadas quatro atividades, as quais trabalharam entre duas a quatro áreas; na terceira intervenção, composta por cinco atividades, trabalhou-se, maioritariamente, o Português, a Cidadania e a Expressão Plástica; na quarta intervenção, efetuaram-se três atividades, nas quais foi possível desenvolver o Português, a Cidadania, a Expressão Plástica, a Expressão Dramática e o Estudo do Meio; na quinta intervenção, onde houve apenas uma atividade, desenvolveu-se o Português, a Cidadania, a Expressão Dramática e o Estudo do Meio.

A partir deste quadro, denota-se que a Cidadania foi desenvolvida doze vezes em dezassete, dado que é uma área transversal a todas as outras. Pelo contrário, a área de Educação Física nunca foi trabalhada associada ao tema do presente relatório, uma vez que, tendo um professor para este fim, foi lecionada raramente pela estagiária. No caso da Expressão Musical, esta foi desenvolvida apenas uma vez, visto que o grupo trabalhou mais a Expressão Dramática e Plástica no âmbito da prática aqui relatada.

Torna-se importante ressaltar que no subdomínio de Expressão Plástica desenvolveram-se atividades relacionadas com o desenho e as técnicas de pintura, em que os alunos tiveram de usar a sua criatividade e imaginação para relacionar o trabalho a desenvolver com a temática da leitura. No caso da Expressão Dramática, esta permitiu

aos alunos colocar em prática o que haviam lido, desenvolvendo ainda a sua criatividade no modo como o faziam e como se expressavam. Quanto à Matemática, esta foi trabalhada, em grande parte, na poesia, na contagem métrica. Relativamente à área de Estudo de Meio, esta foi desenvolvida sete vezes, visto que os livros e as leituras propostas tinham em consideração os conteúdos programáticos de Estudo Meio. No entanto, estas alusões aos conteúdos eram realizadas de maneira subtil, de modo a que a turma não se desinteressasse.

Voltando ao Quadro IV, pode-se conferir que, em dezassete atividades, sete corresponderam às obras trabalhadas com os alunos, sendo quatro respeitantes ao texto poético (A5, A6, A7 e A8) e três ao texto narrativo (A4, A9 e A15). As restantes tiveram um papel essencial na promoção de uma Educação Literária rica, como será explicitado ao longo do texto. Assim sendo, como forma de facilitar a compreensão do leitor, a descrição e respetiva análise das atividades seguirão a ordem da própria prática pedagógica que corresponde à ordem do Quadro IV, destacando-se apenas num ponto à parte o projeto «Uma aventura com os livros», uma vez que este decorreu ao longo de toda a prática.

Assim sendo, na I intervenção, no dia vinte e seis de fevereiro, como forma de perceber qual a opinião dos alunos acerca dos livros e sabendo que o desenvolvimento da educação literária é fundamental para alargar a forma como a criança/jovem vê o mundo (Bento e Balça, 2016), realizou-se um pequeno diálogo sobre a importância dos mesmos (A1). A maior parte grupo manifestou o seu gosto pelos livros, falando sobre os que tinham em casa e os que já haviam lido. O aluno G afirmou logo que os seus preferidos eram os científicos, pois «adorava» fazer experiências (o que se verificou posteriormente). A F disse que preferia histórias com aventuras, ao que muitos dos alunos acrescentaram que também eles gostavam, mas que já tinham lido todos os que tinham. Apenas o aluno M não revelou grande interesse pela temática: explicou que não gostava de ler por achar aborrecido e preferir jogar futebol. Neste sentido, ao longo das intervenções, tentamos dar mais atenção a esse aluno, fornecendo-lhe livros com mais texto icónico do que verbal, pois as ilustrações, normalmente, costumam ser um recurso atrativo para os alunos.

No seguimento da conversa com a turma foi proposto que, a cada semana, dois ou três alunos, levassem um livro para casa ou trouxessem um seu para apresentar aos colegas (A3). A primeira reação foi perguntarem: «Mas que livros? Não temos biblioteca na sala.». Foi-lhes então explicado que seria construída uma, pois a professora cooperante

disponibilizara-se a emprestar os seus livros, atendendo a algumas regras que mais tarde seriam combinadas, e, além disso, cada um dos alunos poderia também trazer alguns. Numa primeira fase, os alunos ficaram apreensivos, mas quando compreenderam que isto seria o início de um projeto que duraria até ao final do ano, entusiasmaram-se e começaram a perguntar quando ia começar o projeto para poderem levar livros para casa.

Entretanto, a turma foi desafiada primeiramente a criar um *slogan* para o projeto (atividade n.º 3). Entre as várias hipóteses criadas, «Biblioteca Infantil», «Variedade de livros», «Uma aventura com os nossos amiguinhos livros», «O ciclo dos livros», chegou-se finalmente a um *slogan* aceite por todos «Uma aventura com os livros». Findo isto, organizaram-se os livros da professora cooperante na estante, debatendo-se, em seguida, os cuidados a ter para a utilização e requisição dos livros da área da biblioteca. Os alunos enunciaram vários cuidados, entre os quais «Não rasgar», «Não sujar», «Não riscar» e «Não molhar». Como não se recordavam de mais e já tinham explicado o porquê de terem enunciado cada um desses, foi-lhes entregue um marcador com os diversos cuidados, o qual foi analisado em grande grupo através de um cartaz igual ao marcador (cf. Figura 29).

Figura 29- Diálogo e análise dos cuidados a ter com os livros (A1).



a) Cartaz com os cuidados a ter com os livros; b) Marcador; c) e d) Análise dos conteúdos em grande grupo.

Seguidamente, abordou-se o modo como se deve apresentar um livro, com o intuito de preparar os alunos, não só os que apresentam, mas também os que são espectadores. Nesta condição, foi distribuída a cada aluno uma vinheta para colar no caderno (cf. Apêndice 3) e a ficha técnica de leitura que cada um tinha de preencher para a sua apresentação (cf. Apêndice 4). Estas atividades tinham como objetivos guiar os alunos ao longo das suas apresentações e facultar-lhes sugestões que os motivassem e os fizessem querer ler ainda mais.

De seguida, efetuou-se então o sorteio de quem iria apresentar um livro na semana seguinte, sendo entregue a estes alunos a ficha técnica de leitura e o marcador com os cuidados a ter com os livros. Entre os alunos sorteados, apenas um requisitou um livro na nova área da sala, enquanto que o outro preferiu trazer de casa.

Torna-se importante referir que qualquer um dos alunos podia requisitar um livro da área da biblioteca, mas apenas os sorteados é que levavam a ficha técnica de leitura e apresentavam o livro, de modo a que houvesse um sistema organizado e fosse possível trabalhar todas as áreas curriculares.

No dia seguinte, deu-se início à atividade n.º 2, durante a qual foi mostrado o livro *A Menina do Mar*, de Sophia de Mello Bryner, com a finalidade de os alunos analisarem os vários elementos paratextuais, a capa, o título do livro, a autora, a ilustradora, a contracapa, a lombada e as guardas, para assim criarem inferências. Estes elementos fazem parte integrante de qualquer livro, portanto devem ser o ponto de partida para qualquer indivíduo fantasiar e imaginar. No início, muitos dos alunos tiveram dificuldades em imaginar uma justificação para o texto icónico e outros não manifestaram sequer opinião. Porém, com algumas questões formuladas pela estagiária («Quem será que está aqui? Leiam o título e vejam a cor da capa! Por que será que se chama assim? Vejam o que tem à sua volta?»), muitos alunos apresentaram inferências e começaram a entender que poderiam inventar, desde que argumentassem adequadamente, tendo em consideração o texto icónico e verbal apresentados. A aluna E começou este momento inferencial, afirmando que talvez seria a menina do mar na capa, dado o título que o livro apresentava e o facto de esta estar no meio do mar com corais ao seu redor. Por sua vez, a F acrescentou que esta deveria ser uma menina muito sozinha, uma vez que não tinha mais ninguém à sua volta a não ser corais, ao que o aluno J adicionou ainda que talvez a história fosse sobre a vida dessa menina. A partir daí, foi entregue um excerto da história a cada aluno, o qual foi lido, primeiramente, silenciosamente e depois em voz alta. A leitura em voz alta, sendo um meio de criar ligações afetivas e de partilha de ideias (Dalla-

Bona, 2017), tornou-se numa das estratégias a seguir ao longo de todo o estágio, pois os alunos, com o decorrer das intervenções, manifestavam cada vez mais as suas opiniões, refletindo, em grande grupo, sobre o tipo de texto e verificando se as inferências que tinham feito inicialmente estavam de acordo com o mesmo ou não.

Posteriormente, em grande grupo, realizou-se a interpretação do texto, sendo visível que vários alunos tiveram dificuldades em identificar o tipo de texto, sendo, por isso, necessário rever as características de um texto narrativo. Além disso, em questões livres, ou seja, de opinião, os alunos revelaram também dificuldades. Portanto, colocou-se como objetivo a atingir em atividades futuras, fomentar o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, de modo a que estes sejam capazes de dar a sua opinião de forma crítica e reflexiva. Já no que concerne às questões fechadas, nove dos trezes alunos responderam facilmente, demonstrando uma boa compreensão da história. Dos restantes, um estava distraído e os outros três não se manifestaram.

Torna-se importante salientar que o livro foi colocado, *a posteriori*, na área da biblioteca até ao final do estágio, tendo sido requisitado duas vezes.

Dando continuidade ao trabalho desenvolvido, na II intervenção, prosseguiu-se a promoção da leitura com a introdução da poesia através do poema *É lá*, de Luísa Ducla Soares (atividade n.º 5). Este poema foi escolhido devido à sua temática, correspondente aos conteúdos de Estudo do Meio, à sua simplicidade e à sonoridade que o mesmo apresenta através das rimas, o que lhe confere um carácter lúdico e divertido.

Num primeiro momento, foi apresentado o poema aos alunos para a decifração do tipo de texto, seguindo-se a sua análise formal, com base numa vinheta que lhes foi entregue (cf. Apêndice 5). É de realçar que apenas seis alunos facilmente identificaram o tipo de texto, afirmando que «os finais das palavras rimam, por isso é um poema» e «também tem frases pequenas como os poemas». Todavia, não se recordavam das características formais da poesia, apesar de já as terem trabalhado em anos anteriores. Por isso, foi necessário o recurso à vinheta, onde foi possível constatar que a memória de alguns se ia avivando. Apenas dois alunos não se recordaram de todo. Além disso, foi debatido com a turma como se poderia identificar o texto poético. Este poema serviu, assim, para relembrar as características do texto poético para que, em atividades seguintes, se trabalhasse não só esse aspeto, mas também a compreensão e, principalmente, a leitura expressiva do poema.

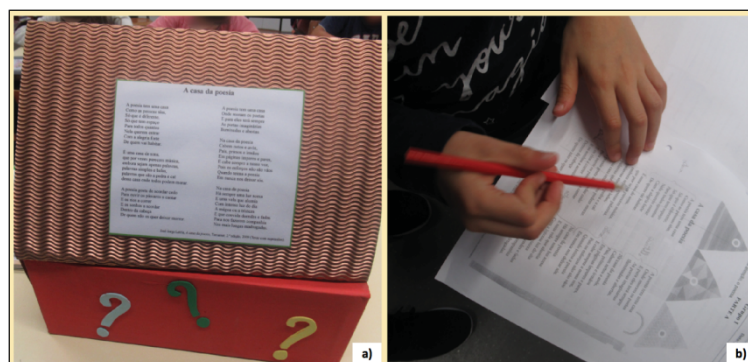
Nesta ótica, colocou-se em prática a atividade n.º 6, designada «Leitura e exploração do poema *A casa da poesia*, de José Jorge Letria (2009)». Este poema foi

escolhido devido à forma como descreve a poesia, sendo a forma «ideal» para a caracterizar e um meio para desenvolver o espírito crítico dos alunos devido às muitas metáforas que neste poema existem. Assim, foi apresentada ao grupo uma caixa em forma de casa (cf. Figura 30- a)), em cujo telhado se encontrava o poema *A casa da poesia*. De seguida, foi entregue o poema aos alunos para que o lessem silenciosamente e fossem procurar ao dicionário as palavras que não sabiam.

Em seguida, foi feita a leitura expressiva do poema pela estagiária para que a turma percebesse que para realizar uma leitura expressiva é necessário «vivenciar e sentir» cada palavra lida, de modo a haver, como Mesquita (2006) defende, a entoação, emoção e ritmo que os poemas, e mesmo outros tipos de texto, nos facultam.

Alguns dos alunos quiseram experimentar, manifestando interesse e entusiasmo. Destes, dois conseguiram usar a entoação adequada, mas os outros dois não, sendo então pedida a opinião à turma sobre como se poderia declamar aquela parte. Alguns elementos mostraram-se bastante recetivos à atividade, cooperando, dando a sua opinião e exemplificando (ex: «Acho que devias ler mais alegre aqui: “A poesia tem uma casa/ Como as pessoas têm, /.../ Para todos quantos/ Nela querem entrar/ Com a alegria forte/ De quem vai habitar.”, e mais calmamente aqui: “A poesia gosta de acordar cedo/Para ouvir os pássaros a cantar/ E os rios a correr/...”»). Após este momento dedicado à leitura, foi o momento da análise do conteúdo e da compreensão do mesmo (cf. Figura 30-b)).

Figura 30- Introdução da casa da poesia (A6).



a) A casa da poesia; b) Leitura e interpretação do poema.

Como já tivemos a oportunidade de referir, o grupo apresenta algumas dificuldades em criar inferências e dar a sua opinião. Contudo, alguns dos alunos, entusiasmados com o poema, começaram a formular as suas teorias e a partir daí outros

começaram também a participar. Aquando da compreensão, obtiveram-se respostas imaginativas e criativas, como podemos verificar no quadro abaixo (cf. Quadro V).

Quadro V- Respostas a uma das questões da compreensão do texto poético *A casa da poesia* (A6).

Que frase escreverias para entrar na casa da poesia?	«Se nessa casa estiver pássaros a nadar eu vou querer chorar. Porque os pássaros não sabem nadar e podem-se afogar.» (H)
	«De manhã chegou o arco-íris a sorrir para mim a dizer que tenho magia.» (C)
	«Deixa-me entrar na casa da poesia para por uma melodia e um toque de magia.» (L)
	«Há uma pessoa mal que bebe água com sal, porque uma pessoa boa bebe água normal.» (E)

A partir destas respostas, podemos verificar que os alunos tentaram ser poetas. Encara-se assim uma relativa melhoria em relação à intervenção anterior, em que vários alunos manifestaram a sua opinião, colocando a sua imaginação e criatividade em prática, tal como a atividade solicitava.

Torna-se importante referir que em todas as atividades que envolveram a leitura, o grupo era convidado a consultar o dicionário, caso não soubesse o significado de alguma palavra. Além disso, foram sempre efetuadas a leitura silenciosa e a leitura em grande grupo, para que os alunos pudessem aproveitar as vantagens de cada tipo de leitura.

Prosseguindo com este mesmo género de texto, realizamos mais duas atividades, a n.º 7, que foi dividida em duas partes, e a n.º 8, que consistiu na leitura e exploração do poema *Pai* para celebrar o Dia do Pai.

Na atividade n.º 7 foi introduzida a obra *Mistérios*, de Matilde Rosa Araújo, a qual era constituída por um conjunto de poemas e fazia parte integrante das obras a estudar no 4.º ano. Contudo, sendo um dos principais objetivos desse relatório propor a leitura como uma atividade prazerosa e não obrigatória, tivemos em consideração a forma como apresentamos as obras aos alunos. Neste sentido, recorrendo ao fator surpresa, foi apresentada novamente a caixa que tinha sido a casa da poesia no dia anterior, questionando-se os alunos sobre o que poderia estar dentro dela (cf. Figura 31- a)). A maioria da turma afirmou que, provavelmente, estariam poemas lá dentro, e houve alguém que perguntou se seriam poemas do mesmo autor de *A casa da poesia*. Então, a estagiária deu-lhes a oportunidade de descobrir o que lá se encontrava, passando de lugar

em lugar com a «casa da poesia», mais tarde definida como caixa da poesia (cf. Figura 31- a)). Quando todos tinham o seu poema, foi mostrado o livro de onde tinham sido retirados os poemas, tendo sido analisados os elementos paratextuais da obra. Os alunos identificaram todos os elementos e analisaram a imagem da capa e o seu título, de onde retiraram hipóteses sobre a temática dos poemas. Comentaram que os poemas provavelmente abordariam a temática do mar e alguma aventura de um pescador no meio do oceano.

Posto isto, foi explicado e exemplificado ao grupo, com o poema «Romancinho Verde», o que se seguiria, uma pequena análise formal e de conteúdo do poema, e a leitura expressiva do mesmo, que iria ser depois apresentado aos colegas num espaço onde os alunos se sentariam em círculo sobre umas mantas (cf. Figura 31- b) e c)). O «Romancinho Verde» foi escolhido como exemplo para que a estagiária pudesse relacionar os conteúdos do poema com a temática em estudo na área de Estudo do Meio.

Relativamente à organização da apresentação, optamos por a realizar deste modo para que houvesse envolvimento, por parte de todos, na atividade. No início, os alunos não apresentavam muito entusiasmo, mas quando se estavam a preparar para apresentar a análise formal e de conteúdo (cf. Figura 31- d), e), f), g) e h)), e a treinar a sua leitura expressiva, exteriorizavam contentamento e desejo de apresentarem a sua leitura aos colegas.

No momento das apresentações, verificou-se que os alunos, de uma forma geral, excetuando dois, conseguiram fazer a análise formal do poema e do seu conteúdo. No que concerne à leitura expressiva, notava-se que este era o ponto mais alto da atividade, pois o grupo havia estado a ensaiar e a pedir sugestões à estagiária de como deviam entoar determinados versos. Até um dos alunos perguntou se poderia fazer a sua leitura expressiva a cantar, pois era um poema alegre.

Aquando das apresentações, uma das alunas começou por dizer que já tinha compreendido o porquê daquela imagem na capa do livro, justificando que o seu poema tinha o mesmo título da obra e a imagem era representativa ao poema.

Figura 31- Atividade A caixa da poesia (A7).



- a) Diálogo sobre o que se encontra na caixa; b) e c); d) Análise do poema; e) e h) Apresentação; f) e g) Anotações para a apresentação.

Voltando à atividade n.º 7, tal como foi referido anteriormente, esta foi dividida em duas partes, sendo que a primeira foi realizada a 16 de março e encontra-se acima exposta, e a segunda, que foi realizada no Dia Mundial de Poesia (21 de março), será apresentada abaixo.

A segunda seguiu a mesma estrutura da anterior, havendo apenas a alteração em dois aspetos: a análise dos restantes poemas da obra foi feita a pares/trios, de modo a que os alunos se entretidassem e cooperassem entre si, e a análise a ser feita para estes poemas deveria ser mais profunda a nível de conteúdo. Portanto, na preparação para as apresentações, o grupo necessitou de mais auxílio, conseguindo ultrapassar as dificuldades que iam surgindo, como a compreensão de determinados versos.

Na verdade, o resultado desta atividade foi muito melhor do que o esperado, sendo atingidos, pela maior parte dos alunos, todos os objetivos predefinidos para esta: a identificação dos elementos paratextuais e a realização de inferências a partir destes mesmos elementos, a análise formal e de conteúdo dos poemas, e, por fim, a fomentação da leitura por prazer (leitura expressiva). Esta dinâmica de atividade permitiu desenvolver nos alunos a capacidade de se expressarem e desenvolverem a sua oralidade, como também refletirem e treinarem a sua capacidade de compreensão. O facto de estes terem

que ler e retirar conclusões levou também a que desenvolvessem a capacidade de resumir e sistematizar, dificuldade que algumas destes alunos revelavam.

A atividade n.º 8, por sua vez, consistiu na análise do poema *Pai*, seguindo-se a realização, pelos alunos, de um poema para o seu pai, com o intuito de se apropriarem das características de um texto poético. A análise do poema foi executada em grande grupo para compreendermos se todos os alunos já sabiam analisar corretamente um poema. Conferimos que, dos treze alunos, apenas três não conseguiam expressar-se e transmitir uma ideia coerente, provavelmente, devido à distração de um e à timidez dos outros dois. Contudo, verificou-se um bom nível de compreensão por parte dos restantes, que participaram ativamente na explicitação de cada verso, dando o seu parecer sobre o mesmo. O aluno I destacou-se, formulando opiniões bem estruturadas.

No que concerne à execução do poema para o Pai, a grande maioria revelou uma enorme facilidade em formular os seus versos, através da estratégia «palavra puxa palavra», assim como em expressá-los através da oralidade. Apenas o aluno D demonstrou alguma dificuldade neste processo, apresentando incoerência no seu poema.

O contacto com o texto literário fomenta o espírito crítico dos alunos, dando-lhes ferramentas para argumentar acerca de algo (Gomes, 2016) como o tentamos fazer desde o início do estágio. Assim, uma das iniciativas ligadas ao contacto com os diversos suportes escritos e o desenvolvimento da oralidade foi uma visita de estudo durante a qual os alunos também apresentaram um *Big Book* construído por eles, nos tempos livres, com o auxílio da estagiária (atividade n.º 9). É de frisar que o conteúdo do *Big Book* surgiu como prolongamento da obra literária, *A Maior Flor do Mundo*, de José Saramago, trabalhada pela colega de estágio com os alunos.

Assim sendo, no dia 23 de abril, iniciamos o nosso dia com a atividade n.º 10, analisando, em grande grupo, a folha de requisição de livros da Biblioteca de Escola que iríamos visitar após o intervalo, visita que se integrava na celebração do Dia Mundial do Livro. Os alunos já possuíam alguns conhecimentos sobre como requisitar, o que facilitou a exploração da folha de requisição.

Optamos pela realização desta visita, uma vez que as «visitas de estudo constituem instrumentos com grandes potencialidades pedagógicas. Integrados em projectos de pesquisa e intervenção, são insubstituíveis na construção de um conhecimento aberto ao meio: local, nacional e internacional» (Monteiro, 1995, in Rebelo, 2014, p.17). Por outras palavras, as visitas de estudo além de providenciarem contacto com a realidade, possibilitam a aquisição de novas aprendizagens.

Assim sendo, a visita à biblioteca foi repartida em quatro momentos:

- a dinamização, pela responsável da biblioteca, de uma atividade designada «Dança com os livros»;
- a leitura expressiva do Big Book construído pela turma e a apresentação de uma música alusiva à obra em questão;
- a observação da organização de uma biblioteca;
- a escolha e requisição de livros.

O primeiro momento da visita, a «Dança com os livros», tinha como objetivos dar a conhecer livros de qualidade, evidenciar que nem todas as pessoas são atraídas pelos mesmos livros e que, por isso, ninguém é obrigado a ler um livro que, à partida, sabe que não vai apreciar.

Considerando os objetivos predefinidos, a dinamizadora colocou uma música no rádio enquanto os alunos circulavam ao redor dos livros que estavam dispostos em cima do tapete (cf. Figura 32 – a) e b)), sendo que quando essa música parava, os alunos deveriam sentar-se em frente ao livro que se encontrava mais perto e preencher uma ficha com as informações respeitantes ao mesmo (título, autor, ilustrador, editora, edição e se gostariam ou não de lê-lo) (cf. Figura 32- c), d) e e). Após isso, seguiu-se um diálogo com o grupo sobre os suportes que tinham na mão.

A atividade foi repetida três vezes, efetuando-se, no final, pelos alunos, a leitura expressiva de uma parte aleatória de um dos livros de que tinham gostado mais (cf. Figura 32- f)).

Figura 32- Visita de estudo à Biblioteca (1.º momento) – A10.



a) e b) Atividade «Dança com os livros»; c) Exploração dos livros; d) e e) Preenchimento da ficha; f) Leitura expressiva de um excerto de um livro.

Com esta dinâmica, os alunos puderam entrar em contacto com livros de categorias diversas, tendo oportunidade de os explorar e perceber se estes lhes interessavam ou não. Verificou-se que, quando o livro não interessava a algum aluno, este parava de folheá-lo e colocava-o fechado à sua frente, tal como o tinha encontrado. Quando a dinamizadora questionava os alunos, alguns respondiam-lhe que não tinham gostado do livro porque tinha muito texto ou porque as imagens eram aborrecidas ou ainda por serem livros de meninas, enquanto outros aparentavam timidez, não respondendo de todo.

No segundo momento da visita, o grupo realizou eficazmente a leitura expressiva do seu *Big Book* (cf. Figura 33 – a) e b)), utilizando a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor. Além disso, a turma realizou muito bem a apresentação da música alusiva à obra (cf. Figura 33 - c)), a qual tinha sido ensaiada com a parceira da estagiária.

Figura 33- Visita de estudo à Biblioteca (2.º momento) – A10.



a) e b) Leitura expressiva do *Big Book*; c) Apresentação da música *A maior flor do mundo*.

No terceiro momento, o grupo observou como era organizada a biblioteca (cf. Figura 34), destacando algumas categorias que poderiam ser adaptadas à área da biblioteca na sala de aula, como as enciclopédias, as revistas e os jornais. Quanto aos livros de aventuras e aos contos infantis sugeriram juntá-los numa categoria e designá-los como «Livros de histórias», pois no ano anterior também tinham construído, com as outras estagiárias, uma área de biblioteca na sala e tinham determinado assim. Portanto, ficou acordado que a área seria reformulada no dia seguinte, consoante estas categorias.

Por fim, no quarto momento, a turma teve então a possibilidade de escolher e requisitar livros da biblioteca para apresentar no dia seguinte (cf. Figura 34). Os alunos estavam encantadas com a diversidade de livros, manifestando euforia na escolha dos mesmos. Alguns alunos selecionaram livros de poesia, outros preferiram informativos e outros livros de contos. Contudo, houve quem elegeesse livros que haviam explorado na

«Dança com os livros», o que nos levou a crer que a atividade teve um ótimo impacto nos alunos.

Figura 34- Visita de estudo à Biblioteca (3.º e 4.º momento) – A10.



No dia seguinte, muitos dos alunos, nomeadamente o aluno I, estavam ansiosos para apresentar o seu livro, dizendo que tinham preparado uma surpresa para a apresentação. Além da ficha de leitura, na qual tinha havido uma pequena alteração (em vez de os alunos colocarem palavras-chave da história tinham que realizar um pequeno parágrafo síntese da mesma), apelou-se aos alunos para que trouxessem algo que representasse a história, um objeto ou algo feito por eles (ilustrações ou algo em três dimensões).

A partir das apresentações, foi possível verificar que os alunos, quando estimulados, se esforçam e provam o seu valor. De uma forma geral, todos os alunos surpreenderam pela positiva, fazendo a apresentação com uma postura adequada, de forma audível e com uma boa articulação, entoação e ritmo. Manifestaram imenso entusiasmo ao longo das suas apresentações, demonstrando o prazer que tiveram em ler. Iniciavam a sua apresentação mostrando o livro aos colegas, à medida que iam dizendo as informações respeitantes aos livros. Os alunos que se encontravam mais à vontade faziam um resumo baseando-se nas ilustrações do livro (cf. Figura 35 - a)), enquanto que os restantes liam o que haviam escrito. Em seguida, apresentavam o que tinham trazido para representar a história lida, desde ilustrações (cf. Figura 35 - d)), a objetos/trabalhos realizados pelos alunos (cf. Figura 35 - e)), a pequenas dramatizações (cf. Figura 35 - f)).

Figura 35- Apresentações dos livros requisitados na visita de estudo – A10.



- a) Resumo da história; b) Leitura de um excerto; c) Ficha de leitura e símbolo alusivo à história;
d) Ilustração alusiva à história; e) Símbolo alusivo ao poema apresentado («A ilha do tesouro»);
f) Dramatização sobre os mamíferos.

Além disso, ao longo das apresentações, eram colocadas questões tanto aos alunos que apresentavam, como aos colegas que estavam a ver, de modo a que todos estivessem atentos.

O aluno I foi o que mais surpreendeu não só pela sua criatividade como também pela forma como organizou o discurso e pela sequência lógica e coerência apresentadas. A L teve também uma boa participação (ex: «Estagiária: Por que é que a L disse que essa era uma história de amor? / Aluna E: Porque a Zulaida aceitou o poeta como ele era. / Aluna L: Não interessa que os homens sejam lindos e ricos, interessa como eles são por dentro, tal como aconteceu na história.»). Já o aluno M teve dificuldades em justificar as suas ideias ao longo da apresentação, e a C, por sua vez, foi uma aluna que, ao longo da apresentação, teve dificuldade em desprender-se do papel, embora nos tenha presenteado, no final, com um breve resumo, por palavras suas, a partir de imagens alusivas à história que tinha retirado em casa da internet.

Feitas todas as apresentações, deu-se início à reorganização da biblioteca, sendo proposto aos alunos que, a partir desse dia, quem requisitasse livros preenchesse uma minificha de leitura (cf. Apêndice 6), onde tinha que colocar apenas as informações do livro e assinalar se tinham gostado ou não dele, e porquê. Inicialmente, o grupo não demonstrou muito agrado, no entanto quando viu que a minificha era simples e que iriam

construir um dossiê de leituras, onde colocariam todas as suas fichas de leitura, ficaram mais empolgados. Na verdade, no final do dia, após a requisição dos livros, já alguns alunos preenchiam as informações respeitantes ao livro (título, autor, ilustrador ...).

No que concerne aos dossiês para colocar as fichas de leitura, os alunos construíram-nos a partir de técnicas de desenho e pintura (guache com areia, estampagem, cera escura sobre a suave, pintura sobre textura, ...), uma vez que:

a vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento [...] (Ministério da Educação e Ciência, 2001, p. 149).

A Expressão Plástica não só desenvolve a criatividade e o sentido estético, como também fomenta o espírito crítico e reflexivo dos alunos, portanto é um domínio que deve ser estimulado. Os alunos, além de gostarem imenso do cariz lúdico desta área, acabam por estar aprendendo. Revendo os dossiês de alguns alunos (cf. Figura 36), é perceptível que cada um vê a leitura como uma imensidão de magia e fantasias, onde tudo pode ser possível, desde pinturas abstratas a personagens irreais. Por sua vez, alguns alunos são mais realistas e retratam a realidade, ao imaginarem o cenário de um livro ou mesmo desenhando apenas livros.

Figura 36- Dossiês «As minhas leituras» - A13.



Respeitando a ordem da prática pedagógica, seguiu-se a IV intervenção, na qual se introduziu a obra *A cidade que queria viver no campo*, de Pedro Seromenho. Esta foi explorada durante uma semana e meia, uma vez que as atividades criadas se basearam no programa fundamentado de leitura de Yopp e Yopp (2006), no qual existem três fases, a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

Para a pré-leitura, estabelecemos como objetivos que os alunos conseguissem realizar inferências através de objetos relacionados com o livro, de um *trailer* sobre o mesmo e dos elementos paratextuais (capa, título do livro, autor, ilustrador, contracapa, lombada e guardas).

O referido momento teve início com a apresentação à turma de uma caixa de surpresas para criar um ambiente de mistério na sala. A partir desta, houve um breve diálogo sobre o que poderia conter. O grupo, apesar de curioso, não tinha muitas ideias, sugerindo apenas que poderia ser um livro. Na verdade, nesta caixa estavam vários objetos representativos da obra que iria ser trabalhada (capa do livro sem o título, um mapa, um avião de papel, uma menina com saia verde...), os quais foram retirados, aleatoriamente e um a um, pela turma (cf. Figura 37- a) e b)).

Face aos recursos apresentados, a turma teve que produzir um pequeno parágrafo no caderno sobre o que iria abordar a história (cf. Figura 37 - c)), sendo, em seguida, debatidas essas ideias. Os alunos, na sua grande maioria, incluíram a natureza como o cenário principal, justificando com a imagem da capa que era apresentada. Afirmavam ainda que o menino ia ser a personagem principal. No entanto, no que respeitava ao avião, discordavam, visto que uns achavam que iria ser um avião de papel para brincar e outros achavam que seria um real para viajar. De um modo geral, as ideias foram muito similares, pois os alunos focaram-se muito em introduzir cada objeto, fazendo com que o parágrafo produzido, por vezes, se tornasse confuso e incoerente. Porém, isso não sucedeu com todos os alunos. O aluno I destacou-se pela capacidade de imaginar muito rapidamente uma história com aqueles objetos. O H, apesar de não ter tido tanta facilidade em imaginar, conseguiu escrever um parágrafo com conteúdo e com uma boa organização de ideias. Os alunos A, D, E e M tiveram mais dificuldades, apresentando pouco conteúdo e uma certa incoerência no texto.

Neste sentido, e de modo a clarificar melhor as ideias, a turma visualizou um *trailer* sobre a obra (cf. Figura 37 - d)), para a partir deste realizar uma produção textual (cf. Figura 37 - e)), com o objetivo de antecipar os acontecimentos da história. Este tipo de atividade permitiu desenvolver simultaneamente a fluência leitora, a compreensão da

oralidade e da escrita e a própria textualização, algumas das necessidades patentes no grupo. Daí que os textos produzidos foram levados para casa para serem corrigidos pela estagiária e reformulados pelos alunos na aula seguinte.

Corrigidos os textos, verificou-se que o cumprimento das regras de ortografia e pontuação continuava a ser um grave problema nesta turma (dez dos treze alunos têm dificuldades neste aspeto), principalmente em dois alunos, o D e o G. Apesar disso, o grupo adequou o vocabulário ao tema tratado e cumpriu a temática pedida.

Comparativamente a intervenções passadas, o grupo, de um modo geral, melhorou significativamente na escrita de textos. O facto de ter havido um momento de análise e reformulação dos textos foi profícuo para os alunos, pois assim estes tiveram contacto com o que fizeram menos bem e puderam aperfeiçoar o seu texto. A maior dificuldade da turma prendeu-se com a integração de conectores discursivos que permitam um encadeamento entre os parágrafos, para que os textos apresentassem uma sequência lógica, o que não se verificava em vários textos, nomeadamente no D, F, I e M.

Posteriormente, e de modo a construir um livro, cada aluno passou o seu texto a limpo e ilustrou-o numa folha que lhes foi facultada (cf. Figura 37 - f, g) e h)).

Figura 37- Pré-leitura (A14).



a) e b) Caixa de surpresas; c) Momento inferencial: parágrafo; d) Visualização do *trailer*; e) Produção textual; f), g), h), i) Construção do livro.

Quanto à leitura, determinámos como objetivos experimentar o prazer pela leitura, partilhar informação oralmente, comparar as inferências realizadas no momento de pré-

leitura com a história que leram e escutaram, desenvolver o espírito crítico e a capacidade de reflexão.

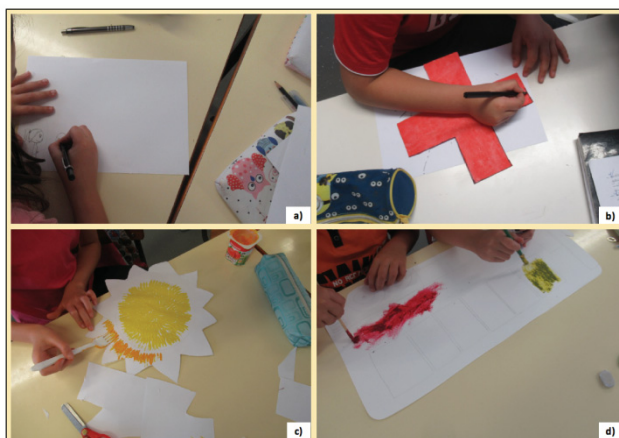
Neste momento de leitura foi visível a atenção manifestada pelos alunos, a sua participação, assim como a capacidade reflexiva aliada ao espírito crítico no que respeita ao texto verbal. Foi necessário encurtar o texto, devido à extensão da obra; no entanto, a estagiária facultou na área da biblioteca o texto integral, o qual foi consultado quatro vezes e requisitado e apresentado por um dos alunos. Além disso, a estagiária manteve os pontos chaves da história, nunca alterando as palavras do autor, ou seja, o texto lido pelos alunos correspondia a excertos da própria obra com uma sequência lógica – início, meio e fim.

No que respeita ao momento de pós-leitura, instituímos como objetivos o desenvolvimento do espírito crítico, da capacidade reflexiva, da imaginação e do sentido estético, bem como da produção textual. Neste sentido, toda a turma efetuou a compreensão da obra individualmente, corrigindo-se, em seguida, oralmente. A partir da correção, foi possível perceber que, de uma maneira geral, o grupo compreendeu a história e que muitos alunos já respondiam a questões de opinião, defendendo as suas perspetivas. Além disso, quando se executou, num momento seguinte, a ficha para o «Diário: Leitura e Valores», projeto implementado pela parceira da estagiária, no qual era solicitado algumas informações paratextuais e os valores presentes na história, o grupo soube identificar os elementos pedidos, argumentando de forma crítica e reflexiva. Depois foi solicitado à turma que fizesse um poema, um acróstico ou pequeno texto sobre a obra trabalhada, englobando um ou mais valores (cf. Figura 37 - i)).

Por fim, a turma foi ainda convidada a realizar uma dramatização alusiva à obra, com a finalidade de combater a timidez de alguns alunos e incrementar ainda mais a expressividade dos restantes. Como Paré (s.d., in Rocha, 2014, p.28) defende, é essencial inculcar momentos dedicados à expressão para que os alunos ganhem segurança e saiam da sua zona de conforto.

A fim de os alunos efetuarem os adereços para a dramatização, houve a necessidade de recorrer ao domínio da Expressão Plástica para se fazer o sol, o autocarro, as casas, os símbolos para as personagens (cf. Figura 38). Neste contexto, os alunos desenvolveram o seu sentido estético ao mesmo tempo que contactavam com diversos materiais e técnicas de pintura. De um modo geral, os alunos não tiveram qualquer dificuldade na execução das atividades de cariz plástico.

Figura 38- Construção dos adereços para a dramatização (A16).



- a) Desenho; b) Técnica da cera escura sobre a suave;
c) Estampagem com garfo; d) Técnica do guache com areia.

Deu-se, então, início, em grande grupo, à organização da dramatização. Inicialmente, nem todos os alunos foram agentes ativos, porém, com os ensaios realizados, a atitude destes modificou-se, sendo notório o ânimo por parte de todos. Todo o trabalho realizado por estes compensou, dado que a turma, em vez de apresentar a sua dramatização só a duas turmas da escola (atividade n.º 16), foi convidada, *a posteriori*, pela professora cooperante, a apresentá-la, no Dia da Criança, à escola inteira (atividade n.º 17).

Na fase inicial foi complicado organizar todos os alunos, de forma a que a dramatização ficasse sequencial e coerente. Contudo, e apesar do curto espaço de tempo, os alunos conseguiram, após alguns ensaios, apreender os erros que cometiam, para assim retificá-los. Em ambas as apresentações, os alunos participaram, de forma excepcional, seguindo a organização previamente definida em conjunto e tiveram a oportunidade de dar as suas ideias e enriquecer ainda mais a dramatização. Todas as sugestões que lhes foram dadas tanto pela estagiária como pelos colegas foram seguidas, sendo visíveis no produto final apresentado. A turma conseguiu passar a mensagem da obra à escola, encarando o seu papel com alma e entusiasmo (cf. Figura 39).

Figura 39- Apresentação final da obra *A cidade que queria viver no campo* (A17).



Passando, agora, para o projeto «Uma aventura com os livros», este foi introduzido no dia 26 de fevereiro e dado como terminado no dia 4 de junho de 2018. Durante este período ocorreram quarenta e sete requisições na área da biblioteca (cf. Apêndice 7), sendo que vinte e nove tinham como objetivo serem apresentadas e dezoito foram requisições realizadas apenas para leitura sem apresentação. Apesar de estarem registadas vinte e nove requisições para apresentação, no total foram quarenta e uma, pois alguns dos alunos trouxeram livros seus para apresentarem (foram trazidos doze livros de casa). Estas apresentações tinham como objetivo estimular os alunos para a leitura, enquanto possibilitavam também a compreensão de formas de comunicação e a aquisição de novo vocabulário.

Numa fase inicial, constatou-se que o grupo apenas requisitava para ler para as apresentações; porém, no final da II intervenção, alguns alunos já começaram a pedir se podiam requisitar para leitura em casa, o que lhes foi concedido.

Ao longo dos dois períodos (2.º e 3.º períodos), foi visível a excitação dos alunos aquando das suas apresentações. Eles não só eram capazes de demonstrar a sua capacidade criativa (símbolos representativos da história) como também tinham desenvolvido a sua capacidade de comunicar de forma audível, respeitando todos os parâmetros exigidos. Além de conseguirem ter uma boa articulação, entoação e ritmo adequados, conseguiam olhar o interlocutor, resumir ideias e fazer uma apresentação oral sobre um tema. Apenas o aluno M teve mais dificuldades, dado que não aprecia muito a leitura e é um aluno tímido, com dificuldade de comunicar em grande grupo. Contrariamente a este, temos os alunos D e I que pediam constantemente para apresentar mais livros, o que nem sempre foi possível, senão os restantes alunos não tinham oportunidade de apresentar.

Na semana anterior à última intervenção, a turma foi questionada sobre se gostaria de realizar as últimas apresentações do período. Como toda a turma havia aceite, todos os alunos tiveram a oportunidade de se preparar, tendo havido ideias muito criativas para as apresentações dos livros, desde a construção de *Big Books*, a livros construídos pelos alunos, à criação de objetos representativos da história.

Após todos os alunos já terem apresentado, os alunos D e I pediram para fazer uma nova apresentação com outro livro da área da biblioteca, disponibilizando o seu intervalo para preparar a mesma, o que lhes foi permitido.

Em jeito de síntese, após terem sido promovidos diversos momentos de contacto com os livros e realizadas quarenta e uma apresentações, constatou-se que houve uma grande evolução em alguns alunos. Dos treze alunos, doze manifestavam gosto pela leitura, embora apenas oito exteriorizassem mais. Quanto ao único aluno que não apreciava a leitura, este também evoluiu, mas ainda necessitava de muito auxílio neste aspeto.

Refletindo sobre as aprendizagens que tentamos incutir nesse grupo a partir das atividades neste relatório descritas, todas elas planeadas e executadas com o objetivo de promover uma Educação Literária rica, apresentamos abaixo uma tabela que reúne as aprendizagens que desenvolvemos ao longo do estágio, a fim de atingirmos o nosso grande objetivo. Nesta poder-se-á ver se os alunos já tinham adquirido ou não, ou se ainda estavam em processo de aquisição. Optamos por contabilizar a quantidade de alunos nas diferentes fases de aquisição, de modo a facilitar a leitura e ter assim uma maior perceção da evolução do grupo.

Tabela 6- Aprendizagens desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com base nas atividades referentes à temática do presente relatório.

Aprendizagens	Início			Final		
	Adquirido	Em fase de aquisição	Não adquirido	Adquirido	Em fase de aquisição	Não adquirido
Localiza os elementos paratextuais	6	7	0	13	0	0
Inferir através dos elementos paratextuais (capa, título...)/ilustrações	2	11	0	11	2	0
Lê e explora diferentes suportes escritos	6	4	3	10	3	0
Expressa a sua opinião sobre a leitura efetuada	4	7	2	10	3	0
Identifica alguns géneros textuais	6	6	1	13	0	0
Elabora textos/ frases atendendo ao contexto e às instruções	4	5	4	10	3	0
Utiliza a palavra de forma audível com boa articulação, entoação e ritmo	2	8	3	10	3	0

A partir desta tabela, verificamos que o grupo, de uma maneira geral, evoluiu. Inicialmente, sete em treze alunos não sabiam localizar determinados elementos paratextuais, nomeadamente a editora e o local de edição; no entanto, ao longo do estágio, foi possível promover essas aprendizagens, pois esse aspeto foi trabalhado tanto no projeto «Uma aventura com os livros» como em todas as atividades que envolviam a introdução de um novo livro.

Além de localizar os elementos paratextuais, um dos nossos objetivos foi também fazer com que os alunos realizassem inferências com base nesses mesmos elementos, dado que eles constroem assim a sua competência leitora, desenvolvendo simultaneamente a sua imaginação e conseqüentemente o seu espírito crítico. Nesta linha de pensamento, analisamos em que nível se encontravam os alunos inicialmente, de modo a conseguirmos planificar atividades que fossem ao encontro das suas necessidades. Pudemos constatar que o grupo tinha imensas dificuldades, pois sentia-se reticente em fornecer a sua opinião sem saber o conteúdo da história. No entanto, com o decorrer das atividades, o grupo começou a aceitar melhor esse tipo de atividades, dando atenção aos pormenores visíveis e argumentando adequadamente as suas perspetivas. Apenas dois alunos não conseguiram atingir essa aprendizagem como se esperava.

Indo ao encontro das aprendizagens anteriormente referidas, temos o «ler e explorar diferentes suportes escritos». Seis alunos faziam-no diariamente desde a introdução da área da biblioteca, contrariamente a quatro que só lá iam ocasionalmente e a outros três alunos que não demonstravam qualquer interesse. Contudo, ao longo do estágio e após várias atividades de investimento na promoção da leitura e exploração dos suportes escritos, o grupo apresentou progressos. Os quatro alunos que só iam ocasionalmente, passaram a ir com maior frequência, sendo que um deles se entusiasmou de tal forma, que pedia constantemente para requisitar livros para apresentar e, dos outros três que não tinham qualquer interesse, verificou-se que dois começaram a requisitar espontaneamente livros e o outro, apesar de ter evoluído, ainda tem um longo caminho a percorrer.

Quanto ao expressar a sua opinião sobre a leitura efetuada, observa-se que, numa fase inicial, a grande maioria do grupo não se expressava quanto às leituras que realizavam. Assim sendo, tentamos estimulá-lo neste sentido, criando, muitas vezes, momentos propícios ao desenvolvimento dessa aprendizagem. No projeto «Uma aventura com os livros» também incentivamos os alunos a darem a sua opinião, colocando nas fichas de leitura um espaço destinado a esse fim.

No que diz respeito à identificação de géneros textuais, numa fase inicial, seis em treze alunos não eram capazes de identificar alguns géneros, uma vez que não se recordavam das características, nomeadamente as do texto poético. Porém, verificou-se, no final do estágio, que toda a turma adquiriu esta aprendizagem.

Quanto à elaboração de textos/frases atendendo ao contexto e às instruções, no início do estágio, averiguamos que os alunos, de uma forma geral, revelavam dificuldades em redigir, visto que não utilizavam os mecanismos de coesão e coerência corretamente e não respeitavam as regras de ortografia e pontuação (principalmente o aluno D). No que respeita às relações de concordância entre os elementos das frases, apenas três manifestavam alguns problemas na aquisição deste descritor.

Comparativamente ao início do estágio, o grupo melhorou significativamente na escrita de textos, embora três alunos ainda se encontrem no patamar «em fase de aquisição» nos diferentes descritores respeitantes à produção textual. O facto de ter havido um momento de análise e reformulação dos textos foi profícuo para os alunos, pois estes estiveram em contacto com o que fizeram menos bem e puderam aperfeiçoar. Na verdade, esse tipo de atividade deveria ter sido realizado mais vezes, para que se tivesse obtido melhores resultados ainda. De toda a turma, o aluno L foi dos únicos que apresentou textos com uma boa redação, tendo apenas alguns problemas ao nível das regras de ortografia e de pontuação.

Por fim, é indispensável referir que desenvolvemos ainda a oralidade, para que os alunos fossem capazes de utilizar a palavra de forma audível com boa articulação, entoação e ritmo. Sendo esta uma aprendizagem transversal a todas áreas, tivemos o cuidado de trabalhá-la adequadamente, promovendo momentos dedicados ao diálogo centrado nos próprios alunos (apresentações), à leitura expressiva e mesmo à dramatização. De um modo geral, os alunos evoluíram significativamente neste aspeto.

Concluindo, achamos que todo o trabalho desenvolvido com esta turma foi uma mais-valia no seu percurso de leitura. Todas as atividades planificadas foram formuladas de forma a captar o interesse do grupo e a fornecer a leitura por prazer, uma vez que os nossos objetivos foram promover o interesse e o gosto pelos livros, pela leitura e pela escrita. O impacto que estas atividades causaram no grupo foi bastante positivo, tendo sido visível o seu progresso ao longo de cada intervenção.

CAPÍTULO III

BREVE ESTUDO SOBRE A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL

1. Contextualização do Estudo

Neste capítulo será apresentado um breve estudo sobre a utilização da Literatura Infantil, que foi concretizado em quinze escolas pertencentes à rede pública da Ilha de São Miguel. Este estudo tem como principal objetivo compreender a importância que é dada, pelos educadores de infância e docentes de 1.º Ciclo do Ensino Básico, à literatura para a infância, pois a leitura de textos literários deve constituir «uma prática significativa e recorrente (...) em todos os níveis de escolaridade, uma vez que favorece o espírito crítico, desperta o interesse e o gosto da criança pela beleza da linguagem poética e pela descoberta de sentidos implicados no texto» (Mergulhão, 2011, p. 2). De entre as muitas tarefas que educadores e professores se propõem desenvolver, a promoção da leitura e do livro deve ser, sem dúvida, essencial na sua ação pedagógica, nomeadamente na utilização da literatura infantil enquanto ferramenta que permite ao leitor desfrutar do seu imaginário, acedendo a um conhecimento singular do mundo e ampliando o modo como o vê (Azevedo, 2006; Palo & Oliveira, 1992). A literatura infantil, proporcionando essencialmente uma experiência estética enriquecedora a nível do texto verbal e icónico, é também rica em sentimentos e emoções, veiculando, ainda, normas de convivência social, como o respeito pelo outro e atitudes de solidariedade e compromisso.

Assim sendo, e porque o papel do educador e professor é fundamental na promoção de comportamentos leitores, analisaremos a forma como os docentes destes dois níveis educativos utilizam a literatura para infância na sua prática pedagógica, averiguando o tipo de livros existentes nas suas salas de aulas e os critérios subjacentes à sua escolha, a frequência das atividades implementadas neste âmbito e a organização do ambiente educativo em prol da promoção de competências leitoras.

Na verdade, com a realização deste pequeno estudo pretendemos recolher dados que permitissem uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas pedagógicas, no que respeita às atitudes que tomamos e aos critérios que deveríamos e deveremos considerar, primeiramente, para a seleção de livros. O facto de realizarmos essa investigação, com base em autores da especialidade, permite-nos criar as nossas próprias opiniões,

refletindo, com mais eficácia, sobre as ações dos educadores/professores e sobre as nossas práticas.

2. Opções Metodológicas

Metodologicamente, esta investigação resulta da recolha de informação feita através de um inquérito por questionário, organizado em duas áreas, que permitiu, por um lado, recolher informação de carácter geral sobre os inquiridos e, por outro lado, informação específica sobre a utilização da literatura infantil em contexto educativo. A opção por este tipo de instrumento prendeu-se com o facto de este se constituir como «...procedimento de exploração de ideias e crenças gerais sobre algum aspecto da realidade» (Gómez, Flores & Jiménez, 1996, p.185), que permite obter uma visão alargada relativamente à forma como os docentes perspetivam as suas práticas pedagógicas.

Como se pode verificar no Apêndice 8, o questionário destinado aos educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico é constituído por catorze questões, agrupadas em duas partes. Analisando o tipo de questões formuladas, é visível o predomínio de questões de resposta fechada (dez), uma vez que o grande objetivo deste estudo foi obter uma visão mais alargada acerca de como é desenvolvida a literatura infantil na sala de atividades/aulas dos inquiridos. Por sua vez, as questões de resposta aberta, apesar de serem em menor quantidade (apenas quatro), foram suficientes para aprofundar o estudo sobre a importância dada pelos educadores e professores à literatura infantil.

Assim sendo, no nosso questionário, a primeira parte corresponde aos dados pessoais, designadamente o sexo, a profissão e o tempo de serviço, enquanto que a segunda diz respeito à forma como é utilizada a literatura para a infância na sala de atividades/aulas, sendo os inquiridos questionados sobre a importância de utilizar livros de literatura infantil na sua sala, a frequência com que os utilizam, os critérios para a sua seleção, o espaço em que os livros são disponibilizados, a regularidade com que os mesmos são mudados, a frequência com que são dinamizadas atividades a partir destes, a regularidade com que os alunos utilizam este espaço, os tipos de livros que aí se encontram e as características da área onde se encontram os livros, e, por fim, algumas observações/sugestões de carácter facultativo, relativas a esta temática.

Torna-se importante evidenciar que o questionário foi o mesmo para ambos os níveis de ensino, uma vez que pretendíamos comparar as perspectivas dos educadores com as dos professores, de modo a compreendermos qual o papel da Literatura Infantil em cada nível de ensino. No total foram entregues 120 questionários, tendo sido respondidos setenta e sete, como se poderá verificar no ponto seguinte.

Em consonância com tudo o que já foi explicitado, é de salientar que os dados recolhidos a partir da aplicação dos inquéritos por questionários foram analisados quantitativamente, através do programa de análise estatística SPSS, e qualitativamente, através da técnica de análise de conteúdo das questões abertas, pois, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p.205) a «análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático (...) com o objectivo de aumentar a própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou».

3. Perspetivas Docentes acerca da Literatura Infantil na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.1. Caracterização dos participantes

Neste estudo participaram educadores de infância e professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico de diferentes meios escolares selecionados de forma aleatória de entre os educadores e professores do ensino básico a lecionar na rede pública da Ilha de S. Miguel, sendo inquiridos setenta e sete indivíduos na totalidade. Como é visível na tabela abaixo apresentada, o questionário foi aplicado a vinte e quatro educadores de infância, todos do sexo feminino, e a cinquenta e três professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 90,6% do sexo feminino e 9,4% do sexo masculino.

Tabela 7- Frequência da amostra.

		Profissão			
		Educador/a de Infância		Professor/a de 1.º Ciclo	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Sexo	Feminino	24	100%	48	90,6%
	Masculino	0	0%	5	9,4%
Total		24	100%	53	100%

A partir desta tabela, verificamos que a distribuição da variável «sexo» não é equilibrada, pois predomina o sexo feminino em ambos os níveis educativos, havendo apenas uma pequena percentagem do sexo masculino (9,4%) no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Tabela 8 revela os anos de serviço docente que os educadores e professores inquiridos têm.

Tabela 8- Anos de serviço docente dos inquiridos.

		Profissão			
		Educador/a de Infância		Professor/a de 1.º Ciclo	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Tempo de serviço	Menos de 5 anos	0	0%	1	1,9%
	De 5 a 10 anos	0	0%	3	5,7%
	De 10 a 15 anos	4	16,7%	7	13,2%
	De 16 a 20 anos	4	16,7%	16	30,2%
	De 21 a 25 anos	8	33,3%	11	20,7%
	Mais de 25 anos	8	33,3%	15	28,3%
Total		24	100%	53	100%

Na Tabela 8, notamos que, dos educadores de infância do nosso estudo, 16,7% possuem entre 10 a 15 anos de serviço, outros 16,7% têm entre a 16 a 20 anos, 33,3% têm entre 21 a 25 anos de serviço, e os restantes 33,3% já contam com mais de 25 anos. No que respeita aos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, verificamos que predominam os grupos com anos de serviço entre os 16 e 20 anos (30,2%) e os mais de 25 anos (28,3%). Com uma percentagem ainda significativa, temos 20,7%, de professores que estão entre os 21 e 25 anos de serviço, e com valores bem inferiores temos um professor com menos de 5 anos de serviço (equivalente a 1,9%) e três entre os 5 e 10 anos de serviço docente (5,7%). Partindo desta análise, podemos apurar que a percentagem de educadores com mais anos de serviço é superior à dos professores.

3.2. Apresentação e Análise dos dados relativos à utilização da Literatura Infantil

Numa primeira parte deste ponto, começaremos por apresentar e analisar o quadro de análise de conteúdo, a fim de melhor compreendermos a natureza das práticas pedagógicas dos inquiridos. O Quadro VI (cf. Apêndice 9) está organizado em quatro categorias, sendo cada uma destas correspondentes às questões abertas do questionário.

Nele estão representadas algumas unidades de registos, que exemplificam a totalidade de respostas dos inquiridos, bem como a sua quantificação. Torna-se indispensável referir que os educadores/professores, nas suas respostas, mencionaram mais do que um aspeto. Neste sentido, aquando da construção do quadro de análise, tivemos em conta todos os aspetos mencionados pelos inquiridos, quantificando-os nos indicadores respetivos. Assim sendo, se o educador/professor tiver respondido, por exemplo, que escolhe os livros segundo o Plano Nacional de Leitura e segundo os interesses/necessidades do grupo, no quadro esta resposta será quantificada nesses dois indicadores.

A partir da primeira categoria, teremos a oportunidade de perceber as perspetivas dos educadores e professores acerca da literatura infantil; na segunda, averiguaremos em função de que critérios estes escolhem os livros; na terceira, teremos a oportunidade de saber se, de facto, existe ou não um espaço dedicado aos livros na sala dos inquiridos; e, por fim, a quarta categoria, de carácter facultativo, apresenta algumas observações/sugestões relativas a este assunto.

Num segundo momento, serão apresentados os dados quantitativos, relativos às questões de resposta fechada dos questionários, os quais serão apresentados em forma de gráficos e tabelas, de modo a facilitar a compreensão do leitor. Todavia, todos os gráficos e tabelas serão acompanhados por uma análise, com o intuito de se conseguir, por fim, no último ponto, discutir e tirar as conclusões relativas ao presente estudo.

3.2.1. Análise das questões abertas

a) Importância da Literatura Infantil

A primeira categoria enuncia as opiniões dos inquiridos sobre a importância da utilização da literatura infantil, e nela foi possível identificar duas subcategorias: o desenvolvimento de competências e a literatura como um Bem Comum. A partir do quadro VI, verificamos que 70,8% dos educadores consideraram a literatura infantil importante porque promove o desenvolvimento da leitura/linguagem oral, enquanto que os professores apontam mais para o desenvolvimento de competências lexicais e semânticas (49,1%). Dos educadores inquiridos, dez (41,7%) afirmaram que a literatura é importante por ser uma fonte de conhecimento, que desenvolve a criatividade (37,5%), a linguagem escrita e as competências lexicais e semânticas (20,8%), e que incrementa o espírito crítico (33,3%). 16,7% consideram-na como um hábito saudável e 12,5% dizem, ainda, que é importante por ser transversal a todas as áreas. Em relação aos professores

inquiridos, 47,2% consideram a literatura como um meio promotor da criatividade, 37,7% afirmam que desenvolve a leitura/linguagem oral, 34% atribuem a importância da literatura também à linguagem escrita, 30,2% ao desenvolvimento do espírito crítico, 28,3% ao facto de ser uma fonte conhecimento, 7,5% por ser um hábito saudável e 1,9% por ser transversal a todas as áreas.

b) A escolha de obras de Literatura Infantil

A segunda categoria remete-nos para os critérios que são utilizados pelos educadores e professores na seleção de livros. Tendo em consideração as respostas, foi possível criar duas subcategorias, a primeira que consiste na valorização do grupo/livro, e a segunda que corresponde à documentação disponibilizada por entidades superiores. Analisando o quadro, verificamos que os educadores, na seleção de livros, dão mais valor à temática a abordar e às necessidades/interesses do grupo, enquanto que os professores valorizam primeiramente os documentos oficiais (Plano Nacional e Regional de Leitura e Metas Curriculares), e, em seguida, as necessidades/interesses do grupo. Catorze em vinte e três educadores (58,3%) determinaram a temática como sendo um dos critérios para selecionarem livros, onze (45,8%) destacaram as necessidades/interesses do grupo, oito (33,3%) disseram dar valor também às especificidades do livro, sete (29,2%) salientaram ter em conta a idade das crianças e, por fim, quatro (16,7%) responderam ainda que utilizavam os documentos oficiais para a seleção dos livros a trabalhar. Quanto aos professores, trinta e dois (60,4%) afirmaram escolher os livros em função das opções apresentadas nas metas curriculares, nos Planos Nacional e Regional de Leitura, dezanove (35,8%) dizem seleccioná-los conforme as necessidades/interesses dos alunos, onze (20,8%) referem que têm em consideração a faixa etária da turma, nove (17%) salientam os conteúdos programáticos e quatro (7,5%) evidenciam as especificidades dos livros como sendo um dos critérios em que se baseiam.

c) Organização do Ambiente Educativo

A terceira categoria revela-nos em que espaço os inquiridos disponibilizam os livros que existem na sala, sendo possível verificar que nem todos têm um espaço destinado a esse fim. Todos os educadores afirmam ter um cantinho da biblioteca ou uma área da leitura, enquanto que dos cinquenta e três professores inquiridos, dez dizem não ter espaço para livros e os restantes quarenta e três dizem ter, pelo menos, uma prateleira ou estante com essa finalidade.

d) Observações/Sugestões

Na quarta categoria, respeitante a observações/sugestões pertinentes, os inquiridos que participaram manifestaram, maioritariamente, o seu descontentamento pelo programa extenso e pela falta de recursos existente nas escolas, afirmando que a tutela deveria apostar mais em apetrechar as salas com livros. Dos dozes educadores que responderam a essa questão, seis evidenciaram esse aspeto e dos dezoito professores, onze também o destacaram. Além disso, um professor referiu, ainda, que seria importante haver algumas ações de formação sobre a maneira como se devem selecionar livros de qualidade; e os restantes indicaram alguns projetos que promovem na sua sala relacionados com a leitura, enquanto outros referiram que seria essencial implementar novos projetos.

Em jeito de síntese, pudemos concluir que tanto os educadores como os professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico acham a literatura infantil importante, selecionando os livros de acordo com critérios pessoais.

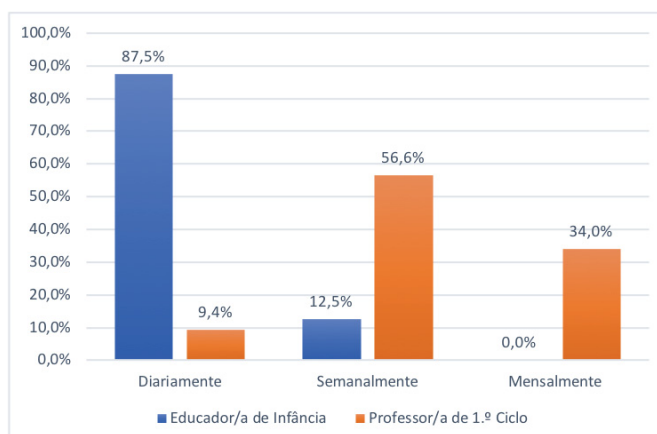
3.2.2. Análise das questões fechadas

Com o intuito de complementar as questões abertas, o nosso questionário apresenta também algumas questões fechadas, as quais serão analisadas abaixo, através de gráficos e tabelas.

Num primeiro momento, começamos por questionar a amostra sobre a utilização ou não de livros de literatura para a infância, obtendo-se um «sim» como resposta, por parte da totalidade dos inquiridos.

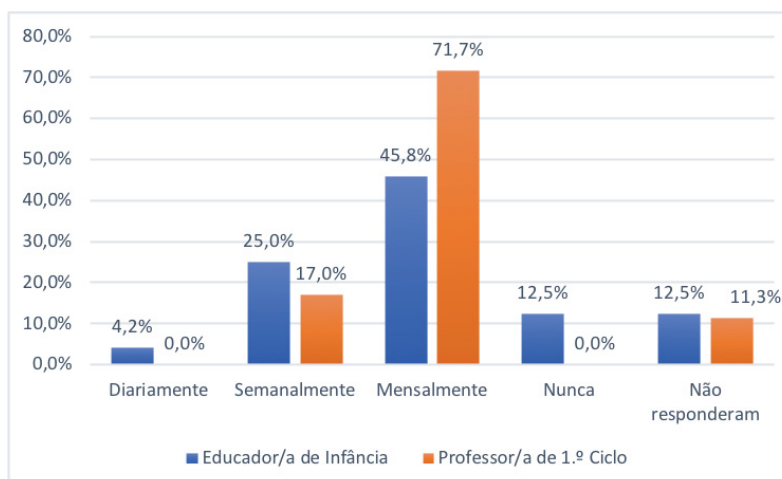
Assim sendo, no que concerne à frequência com que são utilizados esses livros de literatura infantil, os educadores apresentam uma percentagem bastante superior relativamente aos professores. Segundo os dados apresentados no Gráfico 1, verificamos que 87,5% dos educadores dizem utilizar livros de literatura diariamente e os restantes 12,5% semanalmente, constatando-se, assim, que não há nenhum educador que o faça apenas mensalmente, ao contrário do que acontece com os professores (34%). Apesar da percentagem elevada dos professores que referem utilizá-los mensalmente, a percentagem predominante (56,6%) encontra-se a nível semanal, restando apenas 9,4% de professores que assinalam utilizar os livros diariamente.

Gráfico 1- Frequência com que são utilizados os livros de literatura infantil.



No que diz respeito à regularidade com que são mudados os livros, segundo os dados apresentados no Gráfico 2, podemos perceber que tanto os educadores como os professores têm uma percentagem mais elevada na categoria «mensalmente», com 45,8% e 71,7%, respetivamente. A nível diário, apenas 4,2% dos educadores indicam mudar os livros, sendo que 12,5% dizem nunca o fazer e 25% fazê-lo semanalmente. Por sua vez, 17% dos professores assinalam mudá-los semanalmente. 11,3% dos professores e 12,5% dos educadores não responderam a esta questão.

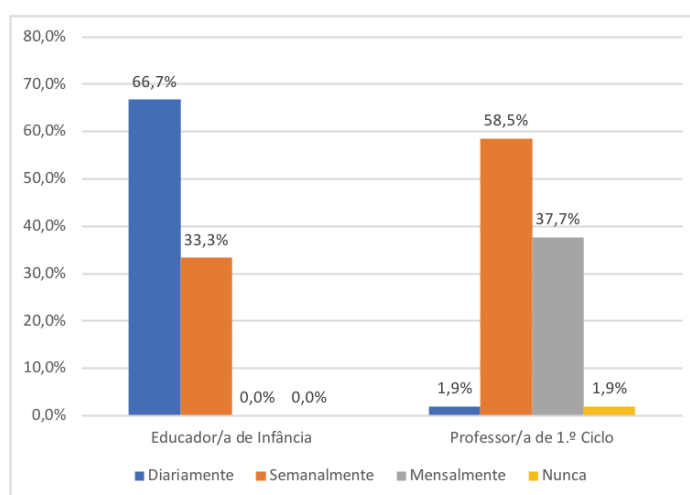
Gráfico 2- Regularidade com que os livros são mudados.



O Gráfico 3 apresenta a frequência com que os educadores e professores dizem dinamizar atividades na área da biblioteca, sendo visível que os educadores revelam fazê-lo com mais frequência: 66,7% dos educadores referem fazê-lo diariamente e os restantes 33,3% semanalmente. No caso dos professores, apenas 1,9% dizem fazê-lo diariamente

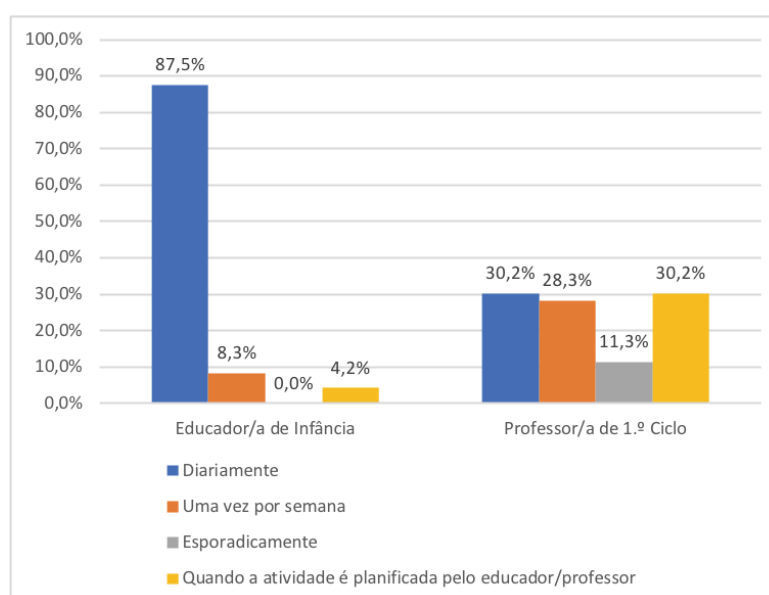
e outros 1,9% referem nunca o fazer. A maioria dos professores (58,5%) assinala dinamizar atividades neste espaço semanalmente, enquanto que quase 38% referem fazê-lo mensalmente.

Gráfico 3- Frequência com que os educadores e professores dinamizam atividades na área da biblioteca.



Analisando a regularidade com que as crianças frequentam a área da biblioteca na Educação Pré-Escolar, verifica-se, no Gráfico 4, que 87,5% dos educadores afirmaram que as crianças frequentavam este espaço diariamente, enquanto que 8,3% revelaram que as crianças o fazem apenas uma vez por semana. Os restantes 4,2% declararam que as suas crianças só o frequentam quando há planificada alguma atividade neste espaço.

Gráfico 4- Regularidade com que as crianças frequentam a área da biblioteca.



Os professores inquiridos, por sua vez, apresentaram respostas muito variadas. Assim, 30,2% afirmaram que os seus alunos frequentavam a área da biblioteca diariamente, 28,3% responderam «uma vez por semana», 11,3% assinalaram fazê-lo esporadicamente e 30,2% registaram que os seus alunos a frequentavam apenas quando era planificada alguma atividade no espaço.

De seguida, educadores e professores foram inquiridos relativamente ao tipo de livros que podemos encontrar nas suas bibliotecas de sala. As tabelas 9 e 10, abaixo apresentadas, expõem o tipo de livros que os docentes dizem disponibilizar na área da biblioteca.

Analisando a tabela 9, podemos aferir que os educadores referem ter uma maior quantidade de livros de literatura infantil na área da biblioteca da sala de atividades, contrariamente aos dicionários, que se afiguram como sendo pouco frequentes.

Tabela 9- Tipos de livros que se encontram na área da biblioteca dos educadores.

		Educador/a de Infância				Total
		Muitos (%)	Alguns (%)	Poucos (%)	Nenhuns (%)	
Tipo de livros que se encontram na área da biblioteca	enciclopédias	8,3%	20,8%	33,3%	37,5%	100%
	dicionários	0,0%	16,7%	37,5%	45,8%	100%
	ficheiros de palavras	12,5%	45,8%	33,3%	8,3%	100%
	livros temáticos	16,7%	66,7%	8,3%	8,3%	100%
	literatura infantil	36,1%	41,7%	15,3%	6,9%	100%
	jornais e revistas	20,8%	58,3%	12,5%	8,3%	100%

Analisando, agora, a frequência com que os educadores assinalaram cada tipo de livro, concluímos que:

- **Enciclopédias:** 37,5% dos educadores dizem não as ter na área da biblioteca, 33,3% referem ter poucas, 20,8% assinalam ter algumas e apenas 8,3% indicam ter muitas.
- **Dicionários:** como já foi referido anteriormente, a percentagem é pequena, sendo que 45,8% dos educadores assinalam não os ter na área da biblioteca. As restantes respostas distribuem-se entre «alguns» (16,7%) e «poucos» (37,5%).

- **Ficheiros de palavras:** 12,5% indicam ter muitos, 45,8% alguns, 33,3% poucos e apenas 8,3% referem não ter nenhuns.
- **Livros temáticos:** a maioria dos educadores diz ter alguns (66,6%).
- **Literatura infantil:** 36,1% dos educadores dizem ter muitos destes livros na área, enquanto que 41,7% dizem ter alguns, 15,3% dizem ter poucos e 6,9% nenhuns.
- **Jornais e revistas:** a maioria dos educadores inquiridos (58,3%) declara ter jornais e revistas na sua área da biblioteca da sala.

Tabela 10- Tipos de livros que se encontram na área da biblioteca dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

		Professor/a de 1.º Ciclo				Total
		Muitos (%)	Alguns (%)	Poucos (%)	Nenhuns (%)	
Tipo de livros que se encontram na área da biblioteca	enciclopédias	1,9%	18,9%	35,8%	43,4%	100%
	dicionários	3,8%	56,6%	24,5%	15,1%	100%
	ficheiros de palavras	3,8%	28,3%	22,6%	45,3%	100%
	livros temáticos	13,2%	58,5%	18,9%	9,4%	100%
	literatura infantil	31,4%	52,8%	11,9%	3,8%	100%
	jornais e revistas	17,0%	47,2%	18,9%	17,0%	100%

Na Tabela 10 reparamos que os livros que mais são identificados como estando presentes na área da biblioteca na sala de aula dos professores inquiridos são os livros de literatura infantil (31,4% assinalaram ter muitos).

As enciclopédias e os ficheiros de palavras são aqueles suportes de escrita que menos se encontram neste espaço, sendo que apenas 1,9% dos professores assinalam ter enciclopédias na área e 43,3% não têm nenhuma; no caso dos ficheiros de palavras, só 3,8% dos professores afirmam tê-los, enquanto que 45,3% referem não ter nenhum.

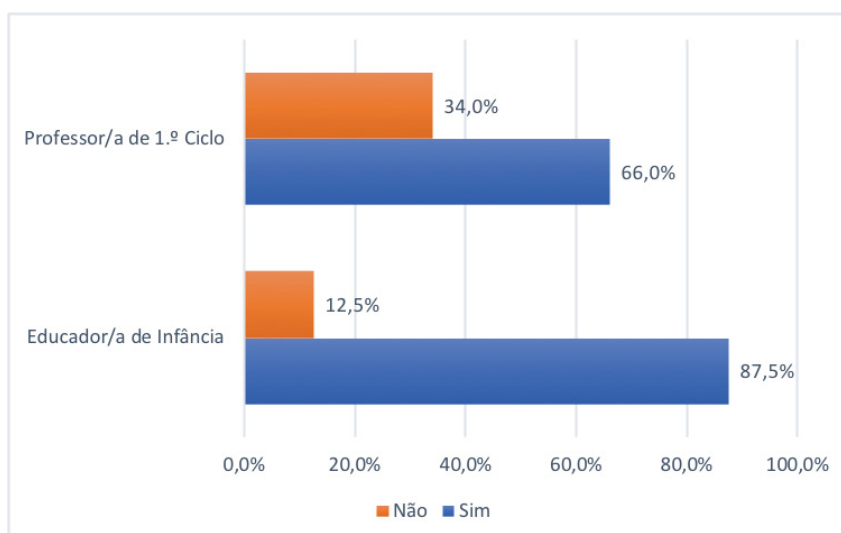
Olhando para a tabela, percebemos que os professores têm na área da biblioteca da sua sala de aula uma maior diversidade de livros:

- **Dicionários:** a maioria dos professores (56,6%) alega ter alguns dicionários na área da biblioteca. No entanto, 15,1% declaram não ter nenhum.

- **Livros temáticos:** 58,5% dos professores dizem ter alguns livros temáticos na área, enquanto 9,4 % dizem não ter nenhum.
- **Jornais e revistas:** 47,2% dos professores inquiridos registraram ter alguns jornais e revistas, enquanto que 17% assinalaram não os terem.

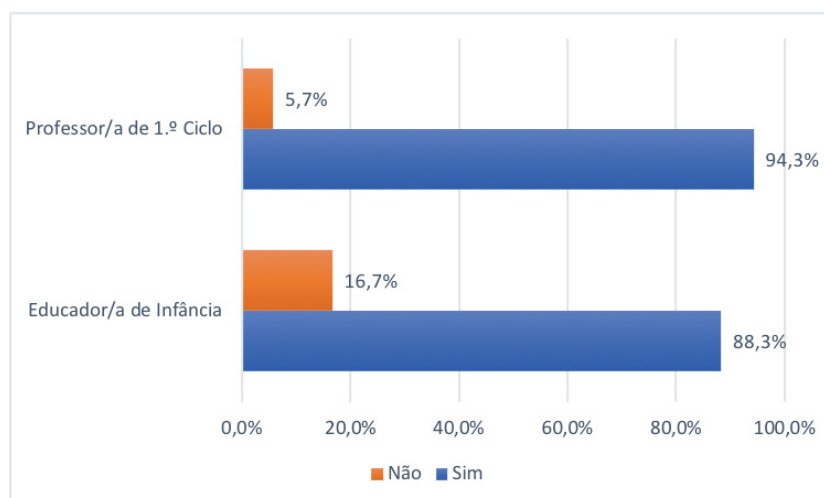
No que diz respeito à forma como os livros estão expostos, 87,5% dos educadores afirmam tê-los de maneira frontal, de modo a que a criança veja a capa, enquanto que apenas 66% dos professores afirmam tê-los assim (cf. Gráfico 5).

Gráfico 5- Os livros existentes na área da biblioteca estão expostos de maneira frontal, de modo a que a criança veja a capa?



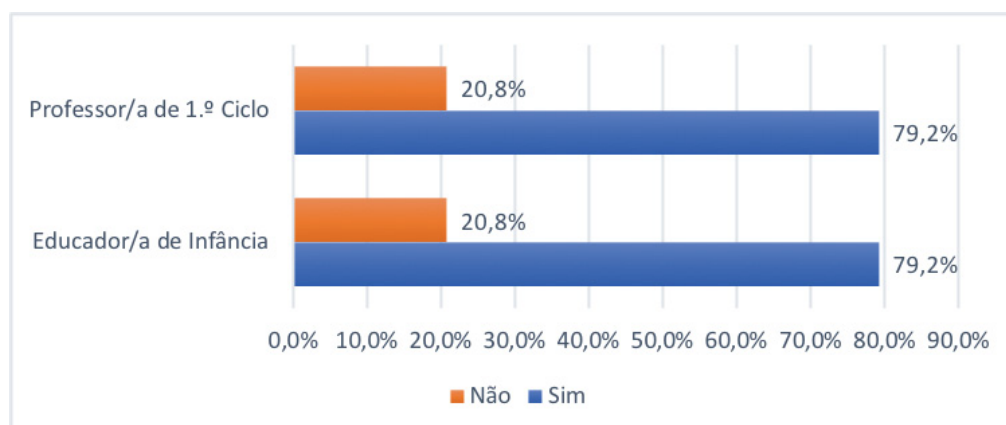
Analisando a diversidade de livros presentes nas salas, 94,3% dos professores afirmam ter diversidade de livros face a um 88,3% de educadores (cf. Gráfico 6).

Gráfico 6- Os livros existentes na área da biblioteca são diversificados?



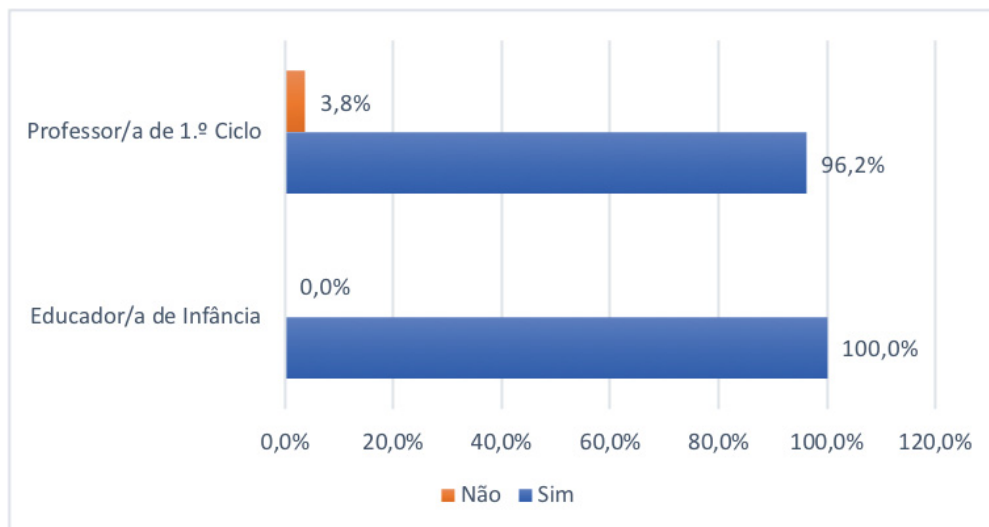
Quanto à quantidade de livros, tanto os educadores como os professores afirmaram ter livros suficientes para os seus alunos (cf. Gráfico 7). Apenas 20,8% de educadores e professores registraram não ter livros em quantidade suficiente.

Gráfico 7- Os livros existentes na área da biblioteca são suficientes?



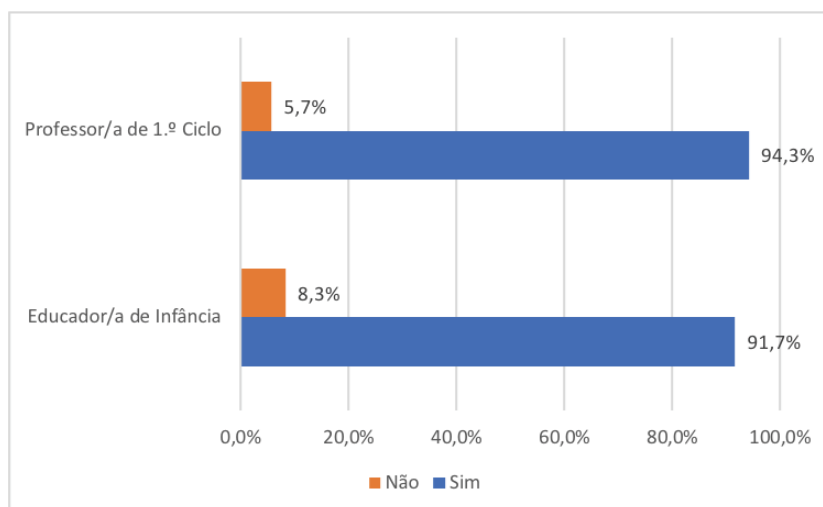
Relativamente ao formato dos livros existentes, o Gráfico 8 revela que educadores e professores assinalam ter livros de tamanhos diversos na sua sala. Assim, a totalidade dos educadores e uma grande percentagem de professores (96,2%) responderam afirmativamente a esta questão.

Gráfico 8- Os livros existentes na área da biblioteca têm tamanhos diversos?



Finalmente, os educadores e professores foram questionados se os livros existentes na sua sala eram direcionados para diferentes níveis de desenvolvimento (cf. Gráfico 9). A estas questões, a maioria respondeu afirmativamente, numa ordem de grandeza superior a 90% em ambos os casos, sendo que 8,3% e 5,7% dos educadores e professores, respetivamente, responderam que não.

Gráfico 9- Os livros existentes na área da biblioteca estão direcionados para diferentes níveis de desenvolvimento?



4. Discussão e Conclusões

Como é sabido, desde cedo, a criança contacta com a escrita nos seus contextos de ação e, também desde cedo, esse contacto com o mundo da escrita vai permitir-lhe ir construindo concepções sobre as suas funções, a sua utilização e as regras que lhe subjazem (Alves Martins & Niza, 1998; Santos, 2008). Para que tal aconteça, é fundamental que os adultos que com ela convivem estejam conscientes do seu papel na promoção e potencialização de contextos de aprendizagem ricos em escrita. Nos contextos educativos formais, compete ao educador e ao professor incrementar hábitos leitores, ajudando a perceber as diversas funções da leitura, preparando momentos de animação de leitura e orientando a leitura escolar e extraescolar. Em todo o caso, esses momentos devem ser precedidos de uma organização e seleção de leituras e de textos literários, em função da faixa etária e dos interesses das crianças (Cerrillo, 2006). Daí que o grande objetivo deste estudo seja compreender que importância dão os educadores e professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico à literatura para infância.

Assim sendo, após a apresentação e análise dos resultados obtidos através dos questionários, podemos afirmar que todos os inquiridos dão valor à literatura infantil, considerando as competências que esta permite desenvolver, essencialmente como fator promotor do desenvolvimento da oralidade e da escrita, como veículo de conhecimentos e como elemento que potencia a criatividade. Os questionários revelam também que são os educadores os que afirmam utilizar a literatura infantil com maior frequência.

Denota-se, ainda, que as crianças da educação pré-escolar usufruem do espaço de leitura da sala com mais frequência do que os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois além de nem todos os professores terem um espaço dedicado a esse fim, também muitos apresentam apenas os livros numa prateleira de um armário da sala, o que, segundo Balça (s.d.) não deve ocorrer, pois, para essa autora, é essencial que as crianças tenham uma área de leitura onde possam manusear e explorar os livros de acordo com os seus gostos. Apuramos, igualmente, que a maior parte dos professores selecionam os livros considerando o Plano Regional ou Nacional de Leitura e as metas curriculares, enquanto que os educadores o fazem, maioritariamente, tendo em conta a temática que vão trabalhar e as necessidades/interesses do grupo. Ainda, quando se analisa a regularidade com que são mudados os livros da área da biblioteca, verifica-se que os educadores o fazem com muito mais frequência do que os professores. Porém, a renovação de livros nessa área é

fundamental, dado que, com essa mudança, as crianças se sentem curiosas e com vontade de explorar novas obras (Balça, s.d.).

Os dados recolhidos permitem-nos, também, concluir que a falta de recursos leva a que uma grande parte dos educadores e professores não promovam uma abordagem à literatura rica em qualidade, como defendem Colomer (2002, in Silva, 2013) e Tejerina (2004, in Silva, 2013). Para os professores a escolha de textos literários é feita, principalmente, considerando as orientações programáticas, havendo, no caso dos educadores, um maior cuidado na escolha de livros. Estas escolhas refletem-se nos objetivos com que professores e educadores utilizam este tipo de textos. De um modo geral, os educadores vão ao encontro do que Bento e Balça (2016) defendem – a fruição leitora como um dos princípios da educação literária – , utilizando o livro, não privilegiando a aquisição de conteúdos, mas sim o seu carácter lúdico e prazeroso.

Em qualquer caso, é importante destacar que quer educadores de infância, quer professores do ensino básico parecem dar importância a um conjunto de critérios que devem prevalecer na organização do espaço dedicado à leitura, expondo os livros de modo a que as crianças possam ver as capas, o que é muito importante para as crianças em idade pré-escolar, e diversificando a oferta de livros, que afirmem ser em quantidade suficiente para o número de crianças que frequentam as salas, de tamanhos e formatos diversificados e direcionados para diferentes níveis de desenvolvimento. Segundo Mata (2008), a organização do ambiente educativo é fulcral para a promoção de aprendizagens nas crianças.

Assim, podemos concluir que os educadores valorizam mais a Literatura para a infância na sua prática pedagógica do que os professores, embora estes últimos afirmem que a Educação Literária é fundamental para toda e qualquer criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada vez mais a Educação Literária para crianças e jovens tem ganho reconhecimento nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e nas Metas Curriculares de Português. Todavia, nesse domínio são apresentados livros de leitura obrigatória, o que vai de encontro ao princípio de fruição leitora que temos vindo a defender ao longo deste trabalho. É verdade que a seleção de livros não é uma tarefa fácil; no entanto, existem alguns critérios que facilitam este processo de escolha. O profissional de educação deve, por isso, alargar os seus conhecimentos nesta área, de modo a que seja capaz de selecionar livros de acordo com a faixa etária, os gostos e as necessidades de cada criança.

Retomando os objetivos inicialmente traçados, acreditamos que os mesmos foram atingidos. O primeiro e segundo objetivos – apurar as potencialidades educativas da leitura e compreender o valor da literatura infantil no desenvolvimento das crianças – foram fundamentais, dado que a vertente teórica foi um grande auxílio na prática pedagógica. Além de aprofundarmos a temática em estudo, criámos conexões com a realidade que nos era apresentada, de modo a intervirmos da forma adequada. Porém, no primeiro contexto educativo, sentimos dificuldades em colocar em prática a informação que a bibliografia da especialidade nos revelava, uma vez que não nos sentíamos totalmente confiantes.

No que respeita ao terceiro, quarto, quinto, sexto e sétimo objetivos enunciados na introdução e destinados especificamente às práticas desenvolvidas em contexto de estágio, consideramos ter planificado e implementado atividades que, além de permitirem o contacto direto com inúmeros suportes escritos, também despertaram nas crianças o gosto pela fruição leitora e o desenvolvimento da competência literária.

Refletindo sobre as atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico I, na Educação Pré-Escolar, constatamos que o grupo aderiu muito bem às diferentes estratégias utilizadas na leitura de contos e à colocação de novos livros na área da biblioteca. Na verdade, apesar de as crianças terem melhorado significativamente a sua relação com os diferentes suportes escritos, os livros apresentados a este grupo poderiam ter sido de melhor qualidade. No entanto, a falta de recursos e a falta de experiência foram um grande obstáculo ao longo do estágio. Tivemos que arranjar estratégias para que o grupo começasse a demonstrar interesse pelos livros, o que não acontecia inicialmente.

Assim, foi necessário adaptarmo-nos aos recursos que tínhamos, não os utilizando todos ao mesmo tempo para que o grupo não perdesse o interesse. Como Balça (s.d) defende, a renovação de livros leva a que as crianças se sintam curiosas e com vontade de os explorar. A estratégia de trocarmos alguns dos livros da área da biblioteca de quinze em quinze dias foi uma mais-valia, pois as crianças iam mais vezes à área e acabavam por ficar durante algum tempo. De todas as atividades promovidas, as número 4, 6, 7, 10, 19 e 20 foram as que mais se destacaram, visto que as crianças participaram ativamente e com entusiasmo na sua concretização, manifestando interesse mesmo após o seu término. Dado que o contacto com a escrita é um fator muito importante, como afirma Mata (2008), as crianças foram surpreendidas com atividades que as fizessem pensar e raciocinar, de modo a que conseguissem identificar, pelo menos, os grafemas do seu nome. Muitas das crianças mais velhas conseguiram fazê-lo, contrariamente às mais novas que apenas foram estimuladas a observar os grafemas à medida que ouviam o fonema correspondente, embora estas últimas tentassem, tal como as mais velhas, copiar os grafemas que visualizavam. Quanto ao desenvolvimento de atividades em prol das competências leitoras e dos interesses e gostos das crianças, temos as atividades 6, 7 e a 10, durante as quais o grupo demonstrou vontade em ouvir e participar ao longo da leitura. Numa fase inicial, a turma não sentia motivação para ouvir histórias e explorar os livros que se encontravam na área da biblioteca. Neste sentido, de forma a colmatar esse problema, recorreremos à utilização de uma panóplia de estratégias para a leitura de obras, criando momentos de suspense, vozes correspondentes às personagens de cada história, atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, e, ainda, utilizamos outros recursos que não apenas os livros, pois, como Veloso (2001) afirma, a voz de quem leu uma história nunca é esquecida. Além disso, tentamos ir ao encontro do que Pontes e Barros (2007) defendem: o mediador deve munir-se de estratégias para criar atividades promotoras de hábitos de leitura nas crianças.

No que concerne às atividades realizadas no Estágio Pedagógico II, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, já conhecíamos as nossas fraquezas e, por isso, aprofundámos a nossa formação atempadamente, de modo a conseguirmos facultar livros de qualidade e realizarmos atividades que fomentassem a formação de leitores críticos e reflexivos. Neste contexto, o grupo contactou com mais livros de qualidade estético-literária do que o grupo do pré-escolar, tendo oportunidade de os ler caso sentissem vontade. Este grupo, ao longo do estágio, manifestou não só uma grande curiosidade pelos livros como também

o gosto pela sua leitura e apresentação. De um modo geral, frequentavam a área da biblioteca diariamente para ver os livros que lá se encontravam. De todas as atividades realizadas destacou-se o projeto «Uma aventura com os livros». Este projeto foi um grande impulsionador da fruição leitora, permitindo aos alunos expressarem-se livremente, criarem opiniões sobre os textos lidos e apresentarem-nos aos colegas. As atividades número 7 – Caixa mistério: *Mistérios*, de Matilde Rosa Araújo – e número 14, 15 e 16 – Pré-leitura, leitura e pós-leitura da obra *A cidade que queria viver no campo* – causaram um grande impacto na turma. Como esta já apreciava a leitura, o nosso desafio foi elevar a fasquia e apresentar livros com qualidade e atividades que correspondessem ao mesmo. Assim, optamos por estimular esses alunos com atividades que os fizessem pensar ao mesmo tempo que se divertiam. Além destas atividades terem ajudado a que o grupo se desinibisse, também foram um meio promotor para que este identificasse os elementos paratextuais e desenvolvesse a sua imaginação e criatividade a partir das inferências que lhes foram propostas. O grupo, de uma forma geral, melhorou significativamente a sua oralidade, revelando, também, muito entusiasmo quando contactava com os livros. Porém, em ambos os contextos de estágio, seria crucial que os alunos continuassem a ser, diariamente, estimulados nesta vertente para que não percam o interesse e continuem essa sua jornada da leitura, de modo a não só usufruírem, em pleno, dos livros, como também a serem leitores críticos e reflexivos, capazes de criar as suas opiniões, como defende Mesquita (2006). Este mesmo autor acrescenta, ainda, em 2011, que:

claramente a leitura proporciona um grande bem à criança, mas há que conseguir que se converta em algo que goste de fazer e não numa penosa obrigação imposta. Deve ser uma actividade desejada e livremente elegida e para isto necessita da colaboração da família, da escola e da sociedade (pp. 2-3).

Em relação ao objetivo – fazer um levantamento das conceções de um grupo de educadores e professores sobre a forma como a educação literária e a promoção da leitura são implementadas nas suas práticas pedagógicas – , averiguamos que os educadores parecem estar mais despertos para a leitura de contos e para a organização de um espaço dedicado aos livros e à leitura do que os professores do ensino básico que, por sua vez, afirmam não ter tanto tempo para o fazer devido à extensão de todos os conteúdos

programáticos. No entanto, verificamos, através das respostas às questões abertas, que tanto uns como os outros valorizavam a leitura e a literatura para a infância.

Perante os resultados obtidos, e mesmo considerando a dimensão da amostra, pudemos compreender as perspetivas dos educadores e professores. Por um lado, os educadores que na seleção de livros parecem ter o cuidado de os adequar às necessidades do grupo. Por outro, os professores que parecem limitar os seus critérios de seleção, maioritaria ou exclusivamente, às sugestões do Plano Nacional e Regional de Leitura e das Metas Curriculares.

Numa análise retrospectiva deste pequeno estudo, alguns aspetos poderiam ter sido melhorados ou complementados, figurando como sugestões para futuros trabalhos desta natureza. Em primeiro lugar, consideramos que este estudo poderia ficar ainda mais completo se tivéssemos aprofundado a forma de pensar dos inquiridos sobre a literatura para a infância, nomeadamente sobre o que entendem ser a Literatura Infantil, sobre os critérios de escolha de obras literárias para a infância e sobre o tipo de textos que utilizam frequentemente. Em segundo lugar, seria pertinente questioná-los, ainda, sobre a quantidade de livros existentes na sua sala. Neste estudo limitamo-nos a perguntar sobre diversidade de livros existentes, mas seria importante perceber quantos deles existem para cada uma das categorias elencadas (enciclopédias, dicionários, contos, etc.). Em terceiro lugar, e pensando numa vertente meramente investigativa, seria também importante que houvesse a oportunidade de observar o contexto de cada profissional e o modo como as atividades relacionadas com a Educação Literária são dinamizadas. Esta vertente observacional iria permitir obter dados mais concretos da realidade e chegar a conclusões mais precisas sobre a aproximação ou não entre conceções e práticas pedagógicas.

Concluindo, ao longo deste percurso, crescemos muito a nível pessoal e profissional. Nem sempre foi fácil, pois foram muitos os obstáculos que tiveram de ser ultrapassados. Todavia, tínhamos sempre em mente o quão importante era promovermos uma educação literária junto das crianças, por isso, tentamos sempre investir mais na nossa formação, pesquisando e lendo sobre a temática.

Dito isto, achamos que já temos capacidades e as ferramentas necessárias para conseguirmos escolher livros de qualidade e dinamizarmos atividades ricas, embora saibamos que é necessário um investimento constante nesta formação, pois um bom educador e/ou professor tem de ser também um investigador que investe no seu conhecimento e na sua prática pedagógica, de modo a ser um profissional competente.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação- Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Aguiar e Silva, V. (1981). Nótula sobre o conceito de literatura infantil. In Guimarães de Sá, D., *A Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana.
- Aguiar, V. (2008). Literatura Nota Dez: A leitura ao alcance do leitor. In *Revista Graphos (João Pessoa)*, 10, (1), 13-17.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In *Cadernos de Formação Profissional de Professores, 1*. Porto: Porto Editora.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Língua Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Araújo, A. (2007). A Compreensão na Leitura: Investigação, Avaliação e Boas Práticas. In Azevedo, F. (coord.), *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2006). Literatura Infantil: receção leitora e competência literária. In Azevedo, F. (coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*, 1-10. Lisboa: Lidel.
- Balça, A. (s.d.). Vamos à Biblioteca! - O Papel da Biblioteca Escolar na Formação de Crianças Leitoras. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 13 (14), 207-220. São Paulo: Unesp. Consultado a 12-06-2018 em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/379/414>.
- Balça, A. (2007). Formar leitores literários – contributos para uma perspetiva global. In Núñez, E.; Muñoz, A., & Moreno, A. (coord.), *Lectura y Universidad: (Seminario Interfacultativo de Lectura)*. (pp. 188- 193). Espanha: Universidad de Extremadura Ediciones.
- Balça, A., & Azevedo, F. (2016). Educação literária e formação de leitores. In Balça, A., & Azevedo, F. (coord.), *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: Pactor.
- Balça, A., & Costa, P. (2017). Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino Em Re-Vista*. 24 (1), 201-220. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.

- Balça, A., & Pires, M. (2012, janeiro). O Ensino da Leitura Literária na Escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 22, 92 – 104. São Paulo: Unesp.
- Baleiro, R. (2011). *A Literacia da Leitura Literária no Ensino Universitário*. (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Barreto, A. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo da literatura/Ensaio- Campo das Letras.
- Benavente, A.; Rosa, A.; Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal - resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Conselho Nacional de Educação.
- Bento, I., & Balça, A. (2016). Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor*, 52, 81-100. Niterói: Universidade Federal Fluminense.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonci, A. (2008). *A research review: the importance of families and the home environment*. London: National Literacy Trust. Consultado a 09-06-2018 em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521654.pdf>.
- Buesco, H.; Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Caldin, C. (2002). A leitura como função pedagógica: o literário na escola. *Revista ACB*, 7(1), 20-33. Consultado a 06-07-2018 em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/371/443>.
- Câmara Municipal de Ponta Delgada. (2016). *Juntas de Freguesia*. Disponível em: <http://www.cm-pontadelgada.pt/pages/15>.
- Carvalho, C., & Sousa, O. (2011). Literacia e Ensino da Compreensão na Leitura. *Revista Interações*, 19 (7), 109-126. Santarém: Escola Superior de Educação.
- Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In Azevedo, F. (coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil- Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Cervera, J. (1989). Em torno a la Literatura Infantil. *Revista de Filologia y su Didáctica*, 12, 157-168.
- CITI. (s.d.). *Ler +: Plano Nacional de Leitura*. Consultado a 05-06-2018 em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=directorio&pid=97&title=>

Apresentacao&ppid=96.



















- Dalla-Bona, E. (2017). Leitura em voz alta na sala de aula: A materialização do texto literário. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 28 (1), 112-126. São Paulo: Unesp.
- Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de Jardim-de-Infância. In Azedo, F. (coord.), *Formar leitores das teorias às práticas*. (pp. 19 – 33). Lisboa: Lidel.
- Gomes, I., & Santos, N. (2005). Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 2, 314-326. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Gomes, P. (2016). *Educação Literária no 1.º Ciclo: Para lá do livro*. (Relatório de Estágio). Universidade do Minho, Minho.
- Gómez, G.; Flores, J., & Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, C.; Sardinha, M. G., & Osório, P. (2016). Literacia Familiar no Ensino Básico: Competências Literácitas e Representações dos Alunos. In Azevedo, F., & Balça, A. (coord.), *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: Pactor.
- Hohmann, M.; Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção*. (4.ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marchão, A. (2013, junho). O Lugar dos Livros no Jardim de Infância. In Atas das *II Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil- Conferências*, 33, 25-34. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Martins, A., & Neves, M. (1994). *Descobrimo a Linguagem Escrita - Uma Experiência de Aprendizagem da Leitura e da Escrita numa Escola de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Martins, M., & Santos, A. (2005). Avaliação das Práticas de Leitura e de Escrita em Jardim de Infância. *Infância e Educação- Investigação e Práticas*, 7, 59-69.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mergulhão, T. (2011). Literatura Infantil e a Técnica do voo. *PROFFORMA*, 03, 1-2.
- Mesquita, A. (2006). Como Formar Jovens Leitores?. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 13 (14), 15-30. São Paulo: Unesp.

- Mesquita, A. (2011). A Leitura: um passaporte para a vida. *Álabe*, 3.
- Ministério da Educação e Ciência. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Mónico, L.; Alferes, V.; Castro, P., & Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In *Atas CIAIQ- Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3.
- Palo, M., & Oliveira, M. (1992). *Literatura Infantil- Voz de criança*. (2.^a ed.). São Paulo: Editora Ática.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Pontes, V., & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa de leitura fundamentado na literatura. In Azevedo, F. (coord.), *Formar Leitores: Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Rebelo, B. (2014). *Visitas de estudo: uma estratégia de aprendizagem*. (Dissertação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Reboxo, M. (2010). *(Des)construir conceitos em Didática da Literatura Infantil*. (Dissertação de 2.º Ciclo). Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Rigolet, S. (1997). *Leitura do Mundo – Leitura de Livros – Da Estimulação Precoce da Linguagem Escrita*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, M. (2014). *As Expressões Artísticas no Currículo do 1.º Ciclo: Relevância no Desenvolvimento Integral do Aluno*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ruivo, I. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. (Tese de Doutoramento). Málaga: Universidade de Málaga.
- Santos, P., & Oliveira, M. (2012, abril). A Literatura Infantil na Educação Infantil. *Revista Científica do ITPAC*, 5 (2), Araguaína: ITPAC.
- Sardinha, M. (2007). Formas de ler: Ontem e hoje. In Azevedo, F. (coord.), *Formar Leitores: Das teorias às práticas.*, (pp. 1 – 7). Lisboa-Porto: Lidel.
- Sequeira, F. (1989). Psicolinguística e Leitura. In Sequeira, Fátima, & Sim-Sim, Inês, *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Minho: Universidade do Minho.
- Silva, I.; Marques, L.; Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação.

- Silva, M. (2013). *Literatura para Crianças e Jovens. Da leitura dos livros à leitura do mundo*. In Silva, M. & González, I. (coords.), *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária*. Deriva Editores.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In Sim-Sim, Inês (org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SREA (2012). *Principais resultados definitivos dos Censos 1991, 2001 e 2011*. Disponível em: <http://estatistica.azores.gov.pt/upl/%7Bb6051d72-fdd2-4442-9a84-21f34f6f190f%7D.pdf>.
- Veloso, R. (2001). Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância. *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente 2*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler- da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. (1.ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Vilhena, D. (2014). *Literacia Familiar- Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia em famílias e Conhecimento de Leitura das Crianças no 1.º ano de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: ISPA.
- Yopp, H., & Yopp, R. (2006). *Literature based Reading activities*. (5.ª ed.). Boston: Pearson.
- Yunes, E. (1995). Pelo avesso: A Leitura e o Leitor. *Letras*, 44, 185-196. Curitiba: Editora da UFPR.

Anexo 1- Leitura imagética: *Lenda de São Martinho.*

A LENDA DE SÃO MARTINHO

O CÉU ESTAVA CHEIO DE  NUVENS.  SÃO MARTINHO
 IA MONTADO NO SEU  CAVALO QUANDO VIU GRANDES
 TROVOADAS. COMEÇOU A  CHOVER MUITO E
 O  CAVALO PÔS-SE A CORRER.  SÃO MARTINHO
 VIU UM  MENDIGO CHEIO DE FRIO E MANDOU O
 CAVALO PARAR. COM A  ESPADA RASGOU A
 CAPA AO MEIO E OFERECEU METADE AO  MENDIGO.
 SÃO MARTINHO FOI TÃO SIMPÁTICO QUE O  SOL
 ROMPEU POR ENTRE  NUVENS E PÔS-SE A BRILHAR! EM
 HOMENAGEM A  SÃO MARTINHO TODOS OS ANOS
 COMEMOS  CASTANHAS ASSADAS. E SEMPRE QUE
 VEMOS O  SOL BRILHAR LEMBRAMO-NOS DESTA
 HISTÓRIA.

Anexo 2- Poema *Pai*.

Pai

Pai, olho tuas mãos,
Elas são importantes na construção de teus filhos;
Que elas saibam ser firmes no orientar,
Serenas no amparar;
Que elas não fujam ao dever de punir,
E não se aviltem por agredir...

Tuas mãos, pai,
Devem ser o exemplo do teu trabalho
E que não se abram apenas materialmente,
Que isso é um modo de fechar a consciência,
Mas que, ao abri-las estejas abrindo muito mais
O teu coração e a tua compreensão...

Teus olhos, pai, que responsabilidade eles têm,
Que eles vejam as qualidades de teus filhos,
Por pequenas que sejam, para que as faças crescer,
Mas que não deixem de ver os defeitos e as falhas,
Porque pode ser teu o dever de corrigi-las...

Não te consideres, pai, sem defeitos,
Mas que isso não te desobrigues
Da perfeição de ensinares o que sabes certo,
Ainda que tu mesmo tenhas dificuldade em segui-lo,
Mais importante do que consegui-lo,
Sem dúvida será lutar por ele.

Pai, o que se quer de ti,
É que pai sejas,
No conceber por amor,
No receber por amor,

No renunciar por amor,
No amor total dos filhos que,
sem teu amor,
perderão o significado da própria vida.

Pai, estás presente no sangue,
Na herança biológica,
Na cor, no nome, na língua,
Tudo isso, porém, desaparecerá
Senão te fizeres presente no coração.

Autor Desconhecido

Anexo 3- Leitura imagética: Canção *É Natal... Há uma estrela a brilhar!*



Apêndice 1- Guião semiestruturado para as conversas informais.

- 1- Quando pensou na organização da sala, que peso deu à leitura e aos livros?
- 2- Que tipo de livros costuma ler? Porquê?
- 3- As crianças têm oportunidade de ler por sua iniciativa? Porquê? Quando o fazem, quais são os seus objetivos?
- 4- Além dos livros expostos na área da biblioteca, há mais livros a utilizar com as crianças? Se sim, pode dar exemplos? Onde estão guardados? Quem os utiliza?
- 5- Que tipo de livros costuma ter na sua sala para uso das crianças?
- 6- Com que regularidade são mudados?
- 7- Com que frequência lê livros às crianças?
- 8- Porque não lê mais? (dependente da resposta anterior)
- 9- Que importância dá à área da biblioteca na sua sala de atividades? Porquê? Que aspetos considera essenciais na organização da biblioteca de sala?
- 10- Qual a sua opinião relativamente às aprendizagens que se retiram da leitura dos livros às crianças?

A RODA DOS ALIMENTOS

«DA  RODA DOS ALIMENTOS

DE TUDO DEVO COMER!
E ANTES DA REFEIÇÃO,

BOA  ÁGUA VOU BEBER!

GOSTO MUITO DE  LEGUMES,

DE  ARROZ,  MASSA E  FEIJÃO.

DAS  GORDURAS E DO  AÇÚCAR,

NÃO ABUSO, ISSO NÃO!

EU COMO FRUTOS MADUROS,



LEITE,



CARNE,



PEIXE E



PÃO.

COMO BEM, NÃO COMO MUITO,

VARIO A ALIMENTAÇÃO.»

MARIA DA CONCEIÇÃO DINIS




Como fazer uma apresentação oral de um livro à turma

- Mostra o livro lido e explica porque o escolheste;
- Segue a estrutura da Ficha Técnica para apresentar o livro;
- Usa um discurso coerente para que os teus colegas compreendam;
- Usa um tom audível;
- Mantém uma postura adequada durante a apresentação;
- Podes trazer cartazes, objetos ou alguma música que te faça lembrar a história, um power point... para cativar os teus colegas.

SÊ CRIATIVO PARA O TEU LIVRO APRESENTAR!

Apêndice 4- Ficha de leitura.

Projeto



Ficha de Leitura

Nome do aluno: _____

Data de apresentação: ___/___/___

Obra: _____


Título: _____

Autor: _____

Ilustrador: _____

Editora: _____

Ano da Edição: _____



Espaço: _____ **Tempo:** _____

Personagens: _____

Palavras-chaves: _____

Gostei/Não gostei do livro porque _____

Recomendo este livro a quem e porquê: _____

Texto Poético

É aquele em que o autor exprime sentimentos e emoções, apresenta as ideias de forma criativa e recorre à musicalidade das palavras para dar ao texto uma certa cadência e ritmo.

Num poema:

- Cada linha é um **verso**.
- Cada conjunto de versos é uma **estrofe**.
- Cada estrofe tem uma designação:


- **Um verso:** monóstico;
- **Dois versos:** dístico;
- **Três versos:** terceto;
- **Quatro versos:** quadra;
- **Cinco versos:** quintilha;
- **Seis versos:** sextilha;
- **Sete versos:** sétima;
- **Oito versos:** oitava;
- **Nove versos:** nona;
- **Dez versos:** décima;

- Aos sons idênticos do final das estrofes chamamos **rimas**.

Apêndice 6- Ficha de leitura diária.

Projeto

Uma aventura com os livros



Ficha de Leitura

Nome do aluno: _____

Obra: _____

Título: _____

Autor: _____

Ilustrador: _____

Editora: _____

Ano da Edição: _____


Gostei

Não gostei



Porquê?

Apêndice 7- Requisições na área da biblioteca.

Projeto
 <p><u>Uma aventura com os livros</u></p>

Requisição de livros

Aluno	Livro	Data de requisição	Data de entrega
	✓ Aventura das Fadas	26-02-2018	07-03-2018
	✓ Como é feita uma cidade	7-03-2018	12-03-2018
	✓ 33 adjectivos mais bonitos	7-03-2018	12-03-2018
	Contos para Sonhar	7-03-2018	12-03-2018
	em aventuras de ethe me pelo das aventuras	10-03-2018	20-03-2018

	Atas reuniões de direção no País dos Maranhenses.	12-03-2018	20-03-2018
	Temperaturas de animais	12-3-2018	20/3/2018
	Contos para zoológico	12-3-2018	13-03-2018
	Como é feita uma cidade	12-3-2018	13-3-2018
	Atas 323 atividades municipais	12-3-2018	13-3-2018
	Atas 323 atividades municipais	13-3-2018	14-3-2018
	Como é feita uma cidade	13-3-2018	14-03-2018
	Contos para zoológico	13-03-18	14-03-2018
	Memória do Mar	14-03-2018	19-03-2018

		escontar para reserva	14/03/2018	09-04-2018
		Joaquim de Araújo	14/03/2018	16-3-2018
		descontar 2	15/03/2018	19/03/2018
		CA Pequena Sociedade	12-4-2018	17-4-2018
		A Palavra D Dorcy	12-4-2018	18-04-2018
		at. junção junção	12-04-2018	17-4-2018
		Descontar 2	17-04-2018	24-04-2018
		6 contenda de Doutor Dami	23-04-2018	24-04-2018

	<p>formas da vida e da matéria o segredo da vida</p> <p>o segundo ano no colégio das quatro lauras</p> <p>o terceiro ano no edifício das quatro torres</p> <p>o primeiro em busca da felicidade</p> <p>os gestos do meu pai</p> <p>Diana a Primeira Duquesa</p> <p>o primeiro em busca da felicidade</p> <p>o planeta azul</p>	<p>24-04-2018</p> <p>24-04-2018</p> <p>30-04-2018</p> <p>30-04-2018</p> <p>30-04-2018</p> <p>2-05-2018</p> <p>02-05-2018</p> <p>02-05-2018</p> <p>02-05-2018</p>	<p>02-05-2018</p> <p>2-5-2018</p> <p>entrega</p> <p>04/05/2018</p> <p>02-05-2018</p> <p>04-05-2018</p> <p>9-05-2018</p> <p>9-05-2018</p> <p>9-05-2018</p>
--	--	--	---

				entregue
	6 Segredo do mar	09-05-2018		14-05-2018
	Flambas no ar novo com as em 1 minuto	09-05-2018		10-05-2018
	Princesa de gelo 9 as sete estações	09-05-2018		15-05-2018
	Donald e os Inventores malucos	10-05-2018 10-05-2018		15/05/2018
	o Príncipezinho	10-05-2018 10-05-2018		14-5-2018
	Os guardas do meu pai.	10/05/2018		01-06-2018
	Diana A Princesa Escalante	15/05/2018		01-06-2018
	o cabelle que queria viver no campo	15/05/2018		

				22/5/2018
	U Pineapple Branco de leite de leite - Se quiser de leite	5/5/2018		01-06-2018
	Planeta azul	15/05-2018		entregue
	Cavitos	15/05/2018		01-06-2018
	U epita cristal Donaldo as empanadas malucas	23/5/2018		01-06-2018
	Porro amiguinha	23/05/2018		01-06-2018

Apêndice 8- Estrutura do questionário.

Questionário

“A Leitura e a Literatura Infantil na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”

Sou aluna da Universidade dos Açores, e, neste momento, encontro-me a frequentar o 2.º Ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No âmbito do relatório de estágio intitulado “A Leitura e a Literatura Infantil na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, gostaria de pedir o seu contributo, através do preenchimento deste questionário.

Mais, informo que os resultados deste questionário servirão apenas para fins informativos, garantindo-se a sua confidencialidade e anonimato.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração.

1. Caracterização

Assinale com um X a opção correta:

1.1 Sexo

Feminino

Masculino

1.2. Profissão

Educador/a de Infância

Professor/a de 1.º Ciclo

1.3. Tempo de serviço

Menos de 5 anos

De 10 a 15 anos

De 21 a 25 anos

De 5 a 10 anos

De 16 a 20 anos

Mais de 26 anos

2. A utilização da literatura para a infância na sala de aula.

2.1. Na sua opinião, é importante utilizar literatura para a infância na sala de aula? Porquê?

2.2. Tem por hábito utilizar livros de literatura para a infância na sua prática?

SIM: _____ NÃO: _____

2.2.1. Com que frequência os utiliza? (assinale apenas a opção correspondente)

Diariamente: _____ Semanalmente: _____ Mensalmente: _____

2.2.3. Em função de que critérios escolhe os livros?

2.3. Em que espaço disponibiliza os livros que existem na sala?

2.3.1. Com que regularidade são mudados os livros? (assinale a opção correspondente)

Diariamente: _____ Semanalmente: _____ Mensalmente: _____

2.3.2. Com que frequência dinamiza atividades relacionadas com o livro e a leitura nesse espaço? (assinale a opção correspondente)

Diariamente: _____ Semanalmente: _____ Mensalmente: _____

2.3.3. Com que regularidade as crianças frequentam o espaço? (assinale a opção correspondente)

Diariamente: _____

Uma vez por semana: _____

Esporadicamente: _____

Quando a atividade é planificada pelo educador: _____

Nunca: _____

2.3.4. Que tipo de livros encontramos neste espaço? (assinale a(s) opção(ões) correspondente(s))

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
enciclopédias				
dicionários				
ficheiros de palavras				
livros temáticos				
literatura infantil				
jornais e revistas				

2.3.5. Os livros existentes neste espaço: (assinale a(s) opção(ões) correspondente(s))

	Sim	Não
estão expostos de maneira frontal na estante, de modo que as crianças vejam a capa		
são diversificados		
são suficientes para o número de crianças que frequentam o espaço		
têm tamanhos diversos		
estão direcionados para diferentes níveis de desenvolvimento e diferentes interesses		

2.4. Coloque neste espaço observações ou sugestões que lhe pareçam pertinentes, relativamente a este assunto, e que não tenham sido referidas ainda.

Obrigada pela sua colaboração!

Vera Mota

Apêndice 9- Sistema de categorias aos itens do questionário.

Quadro VI- Análise das questões abertas do questionário.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Algumas unidades de registro	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Importância da literatura na sala de atividades/aula		Letura/Linguagem oral	<p>Educador: «Porque potencia aprendizagens precocemente, facilita a apropriação do código linguístico, motiva para a exploração dos livros, auxilia no desenvolvimento da linguagem oral.» (E2)</p> <p>Professor: «É importante usar a literatura para a infância porque é um ponto de partida para desenvolver o gosto pela leitura e criar bons hábitos de leituras.» (P25)</p>	17	70,8
		Linguagem escrita	<p>Educador: «Para a criança manusear o objeto "livro"; Para exploração dos diferentes textos literários, quer lúdica quer pedagógica; Para recolha de informação; Como fator de desenvolvimento da área da linguagem/ comunicação.» (E9)</p> <p>Professor: Sim, porque promove na criança o gosto pela leitura e consequentemente desenvolve a capacidade de compreensão, interpretação e escrita.» (P14)</p>	20	37,7
	Desenvolvimento de competências	Lexicais e semânticas	<p>Educador: «Porque as obras literárias são uma fonte de conhecimento, muito mais motivadora, transportando os alunos para aquisição ao nível de competências linguísticas, lexicais, orais, escritas, criativas e críticas.» (P4)</p> <p>Professor: «Sim, penso que é de extrema importância o uso de literatura para a infância na sala de aula, pois estes permitem desenvolver a linguagem, imaginação, aumentar o vocabulário dos alunos, bem como permite formar alunos leitores e capazes que de interpretar quer de escrever com correção semântica e lexical.» (P12)</p>	5	20,8
		Criativas	<p>Educador: «Muito importante, pois a leitura faz uma ligação ao real e ao imaginário de diferentes formas, estimula a imaginação, a criatividade, incentiva o gosto pela leitura, contribui na formação da personalidade da criança envolvendo o social e o afetivo. (...)» (E3)</p>	9	37,5
		Críticas	<p>Professor: «É importante uma vez que é uma forma de cultivar e aliciar a criança a leitura "transporta-la" para um imaginário e partir desse imaginário para as aprendizagens da sala. Desenvolve a atenção e a concentração, bem como a imaginação e criatividade. E uma forma de enriquecer o vocabulário.» (P52)</p>	25	47,2
		Críticas	<p>Educador: «(...) Através da literatura para a infância a criança tem oportunidade de vivenciar momentos de humor e diversão, de satisfazer a sua curiosidade e de adquirir valores. Penso que quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade dela tornar-se um adulto leitor.» (E4)</p>	8	33,3
		Fonte de conhecimento	<p>Professor: «Sim, porque a utilização de literatura infantil promove a formação integral da criança. A mesma ajuda na criação de hábitos de leitura e de espírito crítico. Facilita a interpretação e a compreensão bem como o conhecimento, da sua língua (Formas + gramáticas)» (P15)</p>	16	30,2
	Literatura como um Bem Comum	Hábito Saudável	<p>Educador: «(...) Ao contarmos histórias estamos a retratar pessoas, lugares, acontecimentos, desejos e sonhos, auxiliando o processo da aprendizagem na criança.» (E3)</p>	10	41,7
		Transversal a todas as áreas	<p>Professor: «Na minha opinião é muito importante utilizar com regularidade a literatura infantil na sala de aula, quer pelo enriquecimento cognitivo e cultural que abrange quer pelo aspeto pluridisciplinar e enriquecedor que a leitura possibilita.» (P48)</p>	15	28,3
		Transversal a todas as áreas	<p>Educador: «Os livros são muito importantes para estimular a criatividade, a organização do pensamento lógico, o desenvolvimento do vocabulário, apelam à atenção e concentração.» (E22)</p> <p>Professor: «Sim, muito importante para incentivar o gosto pela leitura e escrita de textos, histórias, poesias... Desde o 1º ano que a turma desenvolve pequenos projetos com livros de literatura infantil e, neste momento, estão no 3º ano, já criam as suas histórias, pequenas bandas desenhadas e até poesia.» (P34)</p> <p>Educador: «Sim é muito importante, pois o livro representa uma ferramenta de trabalho muito importante para trabalhar vários temas e temáticas. Sendo esta uma ferramenta de trabalho imprescindível. Através de uma simples história trabalha-se diferentes temas, sentimentos...» (E1)</p> <p>Professor: «Através da literatura podemos trabalhar qualquer conteúdo, pois o português é uma área transversal a todas as outras áreas. Além disso, permite a ampliação de vocabulário.» (P 39)</p>	4	16,7
		Transversal a todas as áreas	<p>Professor: «Sim, muito importante para incentivar o gosto pela leitura e escrita de textos, histórias, poesias... Desde o 1º ano que a turma desenvolve pequenos projetos com livros de literatura infantil e, neste momento, estão no 3º ano, já criam as suas histórias, pequenas bandas desenhadas e até poesia.» (P34)</p>	4	7,5
		Transversal a todas as áreas	<p>Educador: «Sim é muito importante, pois o livro representa uma ferramenta de trabalho muito importante para trabalhar vários temas e temáticas. Sendo esta uma ferramenta de trabalho imprescindível. Através de uma simples história trabalha-se diferentes temas, sentimentos...» (E1)</p>	3	12,5
	Transversal a todas as áreas	<p>Professor: «Através da literatura podemos trabalhar qualquer conteúdo, pois o português é uma área transversal a todas as outras áreas. Além disso, permite a ampliação de vocabulário.» (P 39)</p>	1	1,9	

Critérios de seleção de livros	Valorização do grupo/livro	Resposta às necessidades/interesses do grupo	<p>Educador: «Escolho os livros, em primeira instância, partindo do interesse das crianças, fazendo o paralelismo com os conteúdos programáticos e também de forma livre. De um modo geral escolho livros estéticos e tematicamente diferentes e atrativos, atuais e/ou edições atualizadas de boa qualidade, bem como editores interessantes e criativos. Por vezes também faço incursões a livros de outras nacionalidades, optando por traduzi-los com as crianças e também cito livros de diversos formatos em atividades na sala ou em parceria com outras turmas.» (E5)</p> <p>Professor: «Do nível de interesse que poderá ter para os alunos, da complexidade e da articulação que poderá ter com conteúdos programáticos a serem desenvolvidos.» (P36)</p>	11	45,8
			<p>Educador: «Com ilustrações e fotos coloridas e claras. Conteúdos com rimas e repetições que estimulam a memória da criança. Livros com conceitos básicos com letras, números, formas, etc. Personagens centrais com idades equivalentes à das crianças. Livros com assuntos específicos para crianças.» (E21)</p> <p>Professor: «É importante utilizar a literatura na sala de aula para os alunos poderem ter contatos com os outros lugares retratados nas histórias, adquirir novo vocabulário e treinar a imaginação. Assim como podem pesquisar e, ou treinar conteúdos abordados na sala de aula.» (P20)</p>	19	35,8
			<p>Educador: «Escalão etário; Plano Nacional de Leitura; Plano Regional de Leitura; Preço/Qualidade; Temática ou Projeto a trabalhar na sala de aula.» (E9)</p> <p>Professor: «Tendo em conta o resto do programa nas várias áreas disciplinares; não disciplinares, o caráter lúdico e apelativo dos livros, os diferentes meios em que se inserem bem as crianças, o seu background e aprendizagens anteriores e saberes. Estes contêm um caráter nivelador, moderador das aprendizagens e de novos conteúdos.» (P31)</p>	8	33,3
			<p>Educador: «De acordo com o tema que trabalhamos; quando as crianças trazem de casa; quando pretendo desenvolver certas competências.» (E18)</p> <p>Professor: «Depende dos conteúdos que estão a ser trabalhados nas disciplinas (Transversalidade) e também se os livros estão na escola ou não.» (P20)</p>	4	7,5
			<p>Educador: «Plano Nacional de Leitura e Plano Regional de Leitura.» (E17)</p> <p>Professor: «Os critérios espulhados pelo Plano Nacional de leitura, em consonância com os excertos que vêm no manual.» (P24)</p>	7	29,2
			<p>Educador: «No caminho da Biblioteca.» (E17)</p> <p>Professor: «Os livros que existem encontram-se numa prateleira de fácil acesso aos alunos.» (P5)</p>	11	20,8
			<p>Educador</p> <p>Professor: «Normalmente, os livros estão na biblioteca da escola. A sala não tem.» (P32)</p>	14	58,3
			<p>Educador: «Na minha sala existe um projeto intitulado "a hora do conto", em que todos os dias é lida ou dramatizada uma história e por período apresentamos a dramatização de um conto não só aos meninos do pré-escolar como as turmas do primeiro ciclo. Com este projeto as crianças ficam mais despertas para as suas próprias explorações de livros, dramatizações e utilização do fantocheiro que fazem diariamente e de forma livre na sala.» (E9)</p> <p>Professor: «...Será também necessário a criação de projetos que incentivem à leitura como o jornal de parede e o Jornal da Escola. Momento de apresentação semanal, de uma obra lida e apresentada por cada aluno à restante turma e de ficheiros de leitura.» (P31)</p>	9	17,0
			<p>Educador: «Que a Secretaria da Educação investisse mais, nesta lacuna que existe nas escolas. Que não fosse os professores a arranjar estratégias para ler livros dentro da sala de aula.» (E21)</p> <p>Professor: «As escolas deveriam ter a possibilidade de adquirir mais livros/jogos, isto porque, se não existir um investimento pessoal, por parte do professor, não exista nada. Há pouco investimento nas escolas do 1º ciclo. Os professores deveriam ter a liberdade de escolher aquilo que necessitam para as características da sua turma.» (P49)</p>	4	16,7
			<p>Educador</p> <p>Professor: «No âmbito da Leitura e da Leitura Infantil penso que seria pertinente mencionar que seria importante a existência de algumas sessões de formação dado que há, no mercado tanta oferta que é fácil perdermo-nos nas obras, podendo deixar de lado obras de grande valor por ignorância.» (P12)</p>	32	60,4
Acesso aos livros da sala de atividades/aula	Documentação disponibilizada por entidades superiores	<p>Espaço disponibilizado para os livros</p>	24	100,0	
		<p>Ausência deste espaço na sala de atividades/aulas</p>	43	81,1	
		<p>Prática pedagógica</p>	0	0,0	
		<p>Alterações Desajustadas</p>	10	18,9	
		<p>Observações/Sugestões pertinentes no que respeita à leitura e literatura infantil</p>	6	25,0	
		<p>Observações/Sugestões pertinentes no que respeita à leitura e literatura infantil</p>	3	5,7	
		<p>Observações/Sugestões pertinentes no que respeita à leitura e literatura infantil</p>	6	25,0	
		<p>Observações/Sugestões pertinentes no que respeita à leitura e literatura infantil</p>	11	20,8	
		<p>Observações/Sugestões pertinentes no que respeita à leitura e literatura infantil</p>	0	0,0	
		<p>Observações/Sugestões pertinentes no que respeita à leitura e literatura infantil</p>	1	1,9	

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal